

Revista Mallorquina de **Pedagogia**

i cultura

educació

Universitat de les Illes Balears

25

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

25

Palma, 2014-2015

Universitat de les Illes Balears
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 25. 2014-2015
Revista del Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas

Consell de Redacció: Patricia Ávila Muñoz (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa ILCE y Universidad Autónoma de Mexico, México), Anita Gramigna (Universidad de Ferrara, Italia), Eduardo Rigo Carratala (Universitat de les Illes Balears), Jaume Sarramona Lòpez (Universitat Autònoma de Barcelona), Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears)

Consell Assessor

Arturo Aguilar Santacruz (Universidad de Guadalajara, México), Lluís Ballester Brage (Universitat de les Illes Balears), Ernersto Candeias Martins (Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal), Anton Costa Rico (Universidad de Santiago de Compostela)

Elena Febres Cordero (Universidad Andrés Bello, Venezuela)

José M. Fernández Soria (Universitat de València)

M^a del Carmen Orte Socias (Universitat de les Illes Balears)

Martí March Cerdà (Universitat de les Illes Balears)

Luciana Neri Martins (Universidade de Féevale, Brasil)

Joan J. Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)

Petra Pérez Alonso-Geta (Universitat de València)

Teófilo Rodríguez Neira (Universidad de Oviedo)

Jesús Salinas Ibáñez (Universitat de les Illes Balears)

José Manuel Touriñán López (Universidad de Santiago de Compostela)

Gonzalo Vázquez Gómez (Universidad Complutense de Madrid)

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

© del text: els autors/es, 2015

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2015. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari.

Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<http://edicions.uib.es>

Impressió: Impresrapit

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes, sense el permís dels titulars del *copyright*.

Sumari

Una cata en la biografia de Walter Benjamin	7
Lluís Ballester i Antoni J. Colom	
Una nova naturalesa que ve de la ciència i la societat	29
Fernando Sancén i Anita Gramigna	
La semiòtica del gènere conferencial para la comunicació educativa	45
Tatiana Sorókina	
Marshall McLuhan: Algo que nunca nos dijo	55
Pedro Gelabert Amengual	
La relevancia de los contenidos actitudinales en la educación formal para la consecución de una sociedad pacífica.....	95
Ana Core Ribot	
El cambio en la Universidad desde un análisis de la identidad del docente universitario	111
Paloma Llabata Pérez	
Pedagogia social em contexto comunitário: nos meandros das aprendizagens não formais	127
Ernesto Candeias	
Les «vetllades artístiques» de la Normal Femenina de les Balears, iconografia i projecció social	147
Francesca Comas Rubí i Bernat Sureda García	
La primera escuela de enfermeras de Baleares: <i>Santa Madrona</i> de Palma de Mallorca (1930-1935)	163
M ^a del Carmen Fernández Bennàssar y Roser Mir Ramonell	
La lluita per l'oficialitat de l'ensenyament de la llengua catalana en els centres docents de les Illes Balears. El paper de l'Obra Cultural Balear	195
Elvira Salom Abellán	
El treball comunitari i el suport escolar. Estudi de cas del projecte de reforç socioeducatiu del municipi de Binissalem (2007-2013)	213
Francisca Canyelles i Joan Amer	
Participación familiar en el entorno escolar a través de las AMIPA	227
Tatiana Casado de Staritzky y María Rosa Galiano Ceped	
Relacions família-escola: un salt a la postmodernitat	243
Antònia Payeras Cladera	
Normes de publicació.....	257

Summary

A look at the life of Walter Benjamin	7
Lluís Ballester i Antoni J. Colom	
A new nature that comes from Science and Society	29
Fernando Sancén i Anita Gramigna	
Semiotics of the conference genre for education communication	45
Tatiana Sorókina	
Marshall McLuhan: Something he never told us	55
Pedro Gelabert Amengual	
The importance of attitude content in formal education to achieve a peaceful society	95
Ana Core Ribot	
Change in higher education from the analysis of the identity of the lecturer	111
Paloma Llabata Pérez	
Pedagogia social em contexto comunitário: nos meandros das aprendizagens não formais	127
Ernesto Candeias	
The ‘artistic evenings’ of the Teacher Training College for women in the Balearics, iconography and social projection	147
Francesca Comas Rubí i Bernat Sureda Garcia	
The first school of nurses in the Balearic Islands: <i>Santa Madrona</i> of Palma de Mallorca	163
M ^a del Carmen Fernández Bennàssar y Roser Mir Ramonell	
The fight for the official status of catalan language teaching in Balearic Island schools. The role of the Obra Cultural Balear	195
Elvira Salom Abellán	
Community work and school support. A case study of the social-educational support project in the municipality of Binissalem (2007-2013)	213
Francisca Canyelles i Joan Amer	
Family involvement in school through parent-teacher associations (AMIPA)	227
Tatiana Casado de Staritzky y Maria Rosa Galiano Ceped	
Family-school relations: A jump to postmodernity	243
Antònia Payeras Cladera	
Norms for the acceptance of contributions	257

**Una cata en la
biografía de
Walter Benjamin**

Lluís Ballester
Antoni J. Colom
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
7-28

Una cata en la biografía de Walter Benjamin

A look at the life of Walter Benjamin

Lluís Ballester Brage i Antoni J. Colom Cañellas

Resum

Es presenta una síntesi biogràfica de Walter Benjamin amb noves aportacions en què també hom es fa ressò de les seves obres més importants, així com del seu pensament.

Paraules clau: Walter Benjamin, biografia de Walter Benjamin, Dora Pollack, Stefan Rafael Benjamin.

Abstract

A biographical synthesis of Walter Benjamin is presented, providing new contributions in which his most important works as well as his thinking are also echoed.

Keywords: Walter Benjamin, biography of Walter Benjamin, Dora Pollack, Stefan Rafael Benjamin.

* Universitat de les Illes Balears

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el novembre de 2014.

Lejos de nuestra intención aunar biografía y bibliografía en W. Benjamin y más cuando su vida apenas nos aporta luz respecto a la profundidad y variedad de los temas que trató,¹ aunque acaso tengamos que decir que su obra si nos dice algo de su vida; son siempre anécdotas sueltas, sin solución de continuidad, que afectan a detalles de su infancia –*Infancia en Berlín hacia 1900*–,² a algunas vivencias –caso de sus estancias en Ibiza– y quizás a los afectos –*Diario de Moscú* o *Calle de dirección única*. En cambio, la temporalidad, la época que le tocó vivir, el devenir de la historia que se iba haciendo y siendo, sea más proclive para significar algunos aspectos importantes de su pensamiento.

W. Benjamin, y con él muchos aspectos de su obra, responde al abandono de un pasado que podríamos definir como propio de la tradición, afianzado en seguridades de siglos, para transitar por una modernidad aun no asentada ni definida, y que es, por el contrario, motivo de vaivenes y contradicciones. Este ir y venir de la tradición a la modernidad tan presente en su obra, así como su pesimismo, en general nebuloso aunque casi siempre patente, responden a la turbulencias de su tiempo y de esta modernidad aun insegura que mencionamos. Una nueva situación que se manifestaba amargamente en el fracaso de la burguesía, en el conflicto armado de la primera gran guerra, en una república de Weimar inconsistente e incapaz de posibilitar la necesaria regeneración que necesitaba Alemania, en el ascenso del nazismo, en la persecución a la condición judía, en el inicio de la segunda guerra mundial y en su inevitable exilio. Todo ello no sólo conforma el trasfondo de la vida de Benjamin sino también las dificultosas situaciones a las que de forma descarnada, casi siempre en solitario, tuvo que hacer frente.

Tales condicionamientos son los que, de una forma u otra, encontramos en su legado. Benjamin personalizó siempre la necesidad de afianzarse, de encontrar seguridades ante una realidad convulsa; se manifiesta, por ejemplo, en su filosofía del lenguaje, – la comunicación no se de con el lenguaje sino en el lenguaje; o en la búsqueda del apoyo colectivo para personalizar lo más íntimo como pueda ser la memoria –no hay memoria sin concurso de la sociedad que es quien la alimenta– y que él materializa, por ejemplo, en los objetos del pasado que conforman su seguridad presente –hablamos de su *afán* coleccionista; o en el posibilismo de la técnica en el seno de la estética del momento, y siempre, en la necesidad de vislumbrar un futuro mejor.

Todo ello son ejemplos de un Benjamin que al abandonar su idealismo juvenil –retazos de la tradición– buscará, acuciado por los acontecimientos, la necesaria seguridad a fin de dar sentido a su existencia y a su pensamiento. No creemos que lo lograra a pesar de que vislumbraba en la revolución moral de la clase obrera –visto el fracaso continuado de la burguesía– algún atisbo de esperanza; de ahí que vea en el marxismo –en todo caso en *su* marxismo– el proyecto para soñar con un mundo mejor. Esta revolución que en él se acoge a aires mesiánicos –incluso de salvación personal– será la solución que nos aporta y que aun puede ser un revulsivo para la izquierda actual. Saber que desde el presente se construye el

¹ Benjamin escribió tratados metafísicos, monografías literario-críticas, ensayos filosóficos, teorizó sobre los medios de comunicación, y sobre arte; reseñó libros y exposiciones, y también escribió artículos de viaje, sobre drogas, diarios y aforismos, miniaturas modernistas, guiones de radio, reflexiones sobre aspectos legales, sobre tecnología, teología y filosofía de la historia, así como análisis de autores, artistas, escuelas y épocas, entre otros diversos temas (narraciones literarias, poesía...).

² En el último apartado de la bibliografía que sigue a estas páginas el lector encontrará las referencias de todas las obras que citamos de W. Benjamin y que ilustran este texto, de forma independiente a las que nos han servido para compilar su biografía. El orden que seguimos es el mismo con que aparecen en el texto.

futuro, y que uno y otro están ligados al pasado, junto con un activismo crítico para el logro de un mundo mejor y más justo, así como contar con la necesaria participación de la clase obrera, la menos contaminada por los vicios del poder burgués, son puntos de inflexión aun actuales, vista la situación del capitalismo contemporáneo, ávido y monopolista.

La vida de W. Benjamin, decíamos, apenas nos ilustra de su portentosa obra, pero también creemos que su conocimiento, aunque sea esquemático, nos puede ayudar a entender su tiempo, y como a través de su historia personal, tuvo que enfrentarse a sí mismo y crear uno de los testimonios más interesantes del siglo XX. Benjamin fue un pensador, filósofo si se quiere, pero sin duda también un *memorialista* de su época. Su enorme cultura, su capacidad de análisis, su sentido crítico, junto con su postura y escritura, intelectualmente diletante y aun esnobista (Ballester y Colom, 2013), fueron acaso mecanismos de defensa, para enfrentarse a la cruda realidad personal, social y política que sufrió y le hizo sufrir. Su muerte podría verse como el fracaso de su pensamiento, pero sin duda también es el argumento definitivo de que W. Benjamin tenía razón.

Retazos de todo ello encontramos en su biografía.

Walter Bendix Schönflies Benjamin nació el 15 de julio de 1892, en el seno de una familia de la burguesía judía acomodada. Sus padres fueron Emile Benjamin (1866-1926), y Pauline Schönflies (1869-1930). Se casaron en 1891 y tuvieron además de Walter –el mayor– dos hijos más: Georg (1895-1942) y Dora (1901-1946). Georg, estudió medicina, especializándose en pediatría, –algunos centros médicos alemanes llevan su nombre– fue militante del Partido Comunista, murió en el campo de concentración de Mauthausen y siempre estuvo muy unido a su hermano Walter; en cambio con Dora que estudió sociología y psicología siempre tuvo una relación dificultosa y ambivalente. Falleció de cáncer en Suiza, tras una vida plagada de necesidades, (Lane, 2005).

Su padre, cuyos familiares eran banqueros oriundos de Renania, se estableció en Berlín, siendo anticuario, corredor de arte, socio de una casa de subastas y hombre de múltiples negocios, accionista de diversas y boyantes empresas, dado también a la especulación financiera y que llegó a alcanzar una elevada fortuna y una alta posición social entre la más selecta burguesía del Berlín finisecular (Benjamin, 1996: 224 y 225). Tenemos alguna información que nos da pie para refrendar el alto nivel económico de los padres de Benjamin, habitantes del elitista barrio Oeste, (en concreto en el distrito de Grunewald), tal como las niñeras que se hacían cargo de él y de sus hermanos, o la institutriz que ya a los nueve años le enseñaba francés, o como el servicio se dirigía a su madre llamándola siempre «distinguida señora» (Benjamin, 1987 y 1996), así como las vacaciones de verano de las que nos dice «como mis padres eran acaudalados» las pasaban en diversos lugares. En todo caso, y a modo de resumen de todo lo mencionado, cabría citar unas palabras en las que Benjamin rememora su infancia y que se refieren a lo orgulloso que estaba cuando le permitían ayudar a poner la mesa; dice así: *abreóstras; tenedores de langosta; copas verdes para el vino blanco, las pequeñas y lisas para el oporto, las de filigrana del champaña; los cuencos de sal...* (Benjamin, 1987: 208). Creemos que huelgan los comentarios.

Cabe decir que la madre de Benjamín pertenecía también a una familia de notable posición dedicada al comercio agrícola. La abuela materna de Benjamin al quedar viuda se dedicó a viajar por toda Europa llegando al desierto africano y a realizar diversos viajes transatlánticos; vivía en una casa de 14 amplias habitaciones y nos cuenta el propio Benjamin que las postales y fotografías que guardaba le incitaron a iniciar su afán coleccionista y su pasión por los viajes.

De pequeño, fue a un parvulario del que rememora a su maestra Helene Pufahl, cuyas normas «no eran muy estrictas» y a su sucesor el sr. Knoche del que dice que «casi todo lo que sucedía en el aula me repugnaba» así como que «sabía apreciar el uso de la caña». Pronto pues se inician en él los malos recuerdos en relación con la educación, aunque tendrá unos años de latencia ya que realizó la enseñanza primaria en su casa con un preceptor particular del que evoca que se aplicaba a enseñarle a estudiar (propedéutica). Cabe decir que este profesor era compartido con algunos niños y niñas pertenecientes a familias judías también de alta posición social.

Su posterior etapa de estudiante de bachillerato le condicionará de diversas maneras, entre ellas, no será la menos importante su dislexia de la que nos dice *he tardado treinta años en meterme en la cabeza lo que son la derecha y la izquierda, en descubrir como se usa un plano de una ciudad* (Benjamin, 1987: 179 y 1996: 190). Como se reconoce hoy en día no era un buen síntoma de éxito escolar, máxime cuando el joven Benjamin estaba a punto de dejar las seguridades del hogar para iniciar sus estudios en el *Gymnasium* (equivalente a nuestros antiguos Institutos de bachillerato). Nuestro autor tenía todas las papeletas para ser un fracasado escolar y el ambiente que se encontró en su nuevo centro ayudaron a consumir tal diagnóstico.

Efectivamente a los 10 años (en 1902) y sin problema alguno aprobó el ingreso al *Gymnasium* para seguir con sus estudios secundarios. Su centro fue el *Gymnasium Kaiser Friedrich*, situado en la Plaze Savigny de Berlín, y dedicada al ministro prusiano Karl von Savigny; se trata de una plaza con un aire romántico, debido a la estética que le propicia su vegetación, y separada del centro político de Berlín por el amplio parque de Tiergarten.

Con los antecedentes mencionados no debe extrañarnos que el joven Walter no se adaptase a la enseñanza pública; allí se iniciarán sus angustias, miedos, desasosiegos que conllevarán a un escaso rendimiento académico, desarrollando además cuadros clínicos de carácter psicossomático, debido especialmente al clima disciplinario del centro, en donde eran frecuentes las vejaciones e incluso los castigos físicos. Su fobia le hará —como mecanismo de defensa y como excusa— llegar tarde a clase fruto de unos irrefrenables deseos de dormir que no le dejaban despertarse y que, por ello mismo era reprendido por sus profesores, iniciándose así una escalada de problemas escolares, que normalmente concluían con más faltas de asistencia a clase.

Recordando aquellos años afirmó que sólo conoció *las más anticuadas formas de disciplina escolar —palos, cambio de sitio o arresto—...nunca he superado el terror y la desolación que pusieron a mi alrededor en esos años*. También menciona con total desagrado alguna —pocas— experiencias de aquellos años Sólo hoy soy capaz, me parece, de darme cuenta de todo lo que de odioso y degradante había en la obligación de quitarse el gorro ante los profesores... Pero saludar a un profesor como a un pariente o a un amigo me parecía tan enormemente abusivo como pretender celebrar las clases en mi casa (Benjamin, 1996: 231 y 232).

Todo ello hizo que sus padres buscasen una solución, vista la nefasta trayectoria escolar de su primogénito del tal manera que lo internaron en un colegio privado situado en Haubinda (Jarque, 1992: 23 y 24), a medio camino entre Berlín y Sttugart y bastante próximo a Francfort. Para una mayor comprensión de lo que se dirá a continuación de este colegio cabe decir que Haubinda es una pequeña aldea que hoy en día —2015— no llega a los 100 habitantes.

Esta escuela, pasaría con los años, a formar parte de la historia de la «escuela nueva» alemana, y pese a que, cuando ingresó W. Benjamin en ella, aun no hacía muchos años de su inauguración (1901), ya gozaba del prestigio de ser una escuela «diferente», puesto que, tal como se reconoce en alemán, se trataba de una escuela «reformada», contraria entonces al espíritu de las escuelas tradicionales.

Se trataba de un *Landerziehungsheim*, u «Hogar de educación en el campo», que fueron característicos del movimiento de la escuela nueva o «reformista alemana», y cuya existencia se prolongó hasta 1934, cuando fueron clausurados por el régimen nacional-socialista. El caso del «Hogar» en el que estuvo Benjamin, es digno de mencionarse porque en él había profesores que bebieron directamente de la primera experiencia «nueva» de educación que se implantó en Europa, tal como era el caso de Hermann Lletz, antiguo colaborador de Cecil Reddie³ en Abbotsholme, Derbyshire, Inglaterra.

Uno de los profesores colaboradores de Reddie, era Hermann Lletz, que en el año 1898 fundaría imitando a la «New school», su primer *Landerziehungsheim*, en Ilsenburg, o primera experiencia reformista alemana; este centro estaba dedicado a alumnos de 8 a 12 años, lo que hizo, visto el éxito de la experiencia, que en 1901, crease otro centro similar para niños entre 13 y 16 años en Haubinda, en donde W. Benjamin fue alumno entre los 13 y 15 años. En este centro trabajaban Gustav Wyneken y Paul Geheeb, hombre este último, también clave en la pedagogía reformista alemana, ya que en 1909, al abandonar el centro de Haubinda, creó su propia experiencia pedagógica en Odenwald, a la que denominó *Schulgemeinde* o «comunidad escolar». Ambos modelos se extendieron por Alemania y Austria con cierta profusión, protagonizando en definitiva, el movimiento de la escuela nueva –reformista, en alemán– en ambos países, (Luzuriaga, 1929).

La educación que aplicaba Wyneken, que hacía las funciones de director del colegio, se basaba en la creación de un ambiente familiar, cercano o imitando a la vida sencilla de las granjas de los alrededores; es decir, se estudiaba, en general, por las mañanas y se trabajaba por las tardes en tareas agrícolas y en otras manualidades; el espíritu era comunitario, grupal, con ciertos niveles de autogestión, y en consecuencia, se creaba un clima de libertad y compañerismo, que también se extendía a las relaciones entre profesores y alumnos, en las que ambos tenían los mismos derechos, al estar unidos por los mismos objetivos;⁴ sin duda todo ello impactó en el joven Benjamin, sobre todo tras la experiencia que había tenido en el *Gymnasium* de Berlín.

Durante los años que Benjamin estuvo en este centro, Gustav Wyneken será su mentor y orientador intelectual hasta tal punto que la aportación idealista y pedagógica que realizará Benjamin en sus primeros escritos está casi toda ella inspirada por la obra teórica y práctica del mencionado director de Haubinda, (Wyneken, 1926; 1927a; 1927b). Tras esta experiencia regresaría de nuevo a Berlín. El motivo de su traslado a su antiguo *gymnasium*, no lo especifican sus biógrafos ni él mismo, pero teniendo en cuenta que culminó sus estudios

³ Cabe recordar aquí que Cecil Reddie fue alumno directo de J. Dewey, cuando era catedrático de la recién creada, por el magnate Rockefeller, Universidad de Chicago, donde conoció las famosas «Escuelas laboratorio» que Dewey había instituido siguiendo en parte los dictados de Alice, su esposa, siempre interesada por la educación y de hecho causante de que su marido se dedicase a ella. Reddie, de regreso a Inglaterra, en una de las fincas de su padre –Abbotsholme– creó un centro al que denominó «New School» –de aquí la denominación que luego se extendería a todo el movimiento escolar que se generó años más tarde.

⁴ Incluso se dice que las teorías de G. Wyneken tuvieron cierta influencia en la constitución de los *Kibutz*, especie de granjas colectivizadas, en donde se educaba a niños y jóvenes, una vez creado el Estado judío en Israel.

de bachillerato –el *abitur*– nada menos que a los veinte años, nos imaginamos que sus padres debieron ver un lento proceso cultural que no era conveniente prolongar por más tiempo. Fue en esta segunda etapa, en el mismo centro público de sus inicios de estudiante de bachillerato, cuando notó por primera vez algún tipo de discriminación por parte de sus compañeros de estudio por motivo de su raza. Es decir, desde muy joven, fue consciente de su judaísmo y de lo que suponía ser judío en su país.

También tuvo que sufrir, una vez más, el mal trato que era habitual en su *gymnasium*, lo que le siguió propiciando enfermedades psicosomáticas para no asistir a clase, falta de atención, escaso éxito en los estudios, etc. Todo ello hizo que se retrasase en la culminación de los mismos, de tal forma que cuando al fin acabó los estudios de bachillerato hablaba en referencia a su colegio de «despedida de ese infierno» (Benjamin, 1987: 179 a 232. y 1996: 188 a 235).

Benjamin inició sus estudios superiores el trimestre de verano del año 1912, tras acabar, por Pascua, los propios del bachillerato; ingresó en la Universidad de Friburgo, para estudiar Filosofía, en donde tuvo de profesor a Heinrich Rickert, neokantiano, seguidor y actualizador en pedagogía de la obra de Dilthey. Allí se afilió a la «Sección para la reforma escolar», integrada dentro del *Freie Studentenschaft* o «Asociación de estudiantes libres», o sea, no pertenecientes a partidos políticos. Esta sección para la reforma escolar se había creado el invierno de 1911, por tanto unos meses antes de iniciar Benjamin sus estudios universitarios. Allí pretendió desarrollar una «cultura juvenil independiente» siguiendo los postulados de G. Wyneken.

Su dedicación a ello fue tal que abandonó casi por completo los estudios de tal manera que, como nos reseña uno de sus biógrafos, Bernd Witte, en junio de 1912 escribió a un amigo suyo, compañero del *gymnasium* que se había quedado en Berlín, H. Belmore, diciendo que se consideraba «héroe de la reforma escolar y víctima de la ciencia» (Witte: 2002: 24).

Benjamin, alternaba los semestres entre dos universidades, ya que en invierno estudiaba en Berlín, donde también pronto destacó por su activismo, creando entre 1912 y 1913, una sociedad de debate *Sprechsaal*, que se reunía en un piso que sus componentes habían alquilado y al que denominaban *Das hem*, «El hogar»; con ello quería formar una sociedad libre con formas de vida libre, lejos de la vigilancia ejercida por los padres; como veremos, en sus escritos pedagógicos de este año abundan las críticas sobre los padres por su escepticismo, su pasividad en la acción, y por lo que el joven Benjamin denomina, la «experiencia de los filisteos», en referencia a la «moral de los mercaderes», es decir, la propia de la burguesía.⁵ También a destacar en este mismo contexto sus escritos sobre sexualidad, (Benjamin, 1914a: 73 y 74).

En el semestre de invierno de 1913-14, llegó a presidir la «Asociación de estudiantes libres» de la Universidad de Berlín, en donde, a través de sus proclamas y discursos, se haría muy impopular entre los estudiantes. Benjamin, por una parte, va radicalizando sus posiciones, y comienza a negar en parte la influencia de Wyneken; así, en ocasión del «Primer

⁵ Es interesante consultar su artículo «Enseñanza y valoración, (1913) publicado bajo el seudónimo de Ardor, en los números de mayo y junio de la revista juvenil *Der Anfang*, pp. 35-42; 5º). Vid: Benjamin, W. (2007). *Obras completas* Véase libro II, volumen I. Madrid: Abada. 2007. Las relaciones entre Walter Benjamin y su padre siempre fueron muy difíciles y en según que momentos inexistentes. No debe pues sorprendernos la crítica a la burguesía, a la cual el pertenecía y que conocía tan bien; es decir, no se debía sólo a motivos ideológicos ya que a ello había que sumar su intento por desclasarse y su conocimiento profundo de los valores y de la moralidad burguesa de la que su familia era un claro y exponente ejemplo.

Congreso pedagógico estudiantil» llega a afirmar «no somos unos fanáticos partidarios de Gustav Wyneken...» (Benjamin, 1914b).⁶

Pronto destacó por defender las tesis más radicales de la Asociación, así como el derecho de los estudiantes a participar en la organización universitaria, en un intento de lograr un cambio social a través de una revolución cultural, lo que sólo sería posible en una Universidad más comprometida con la autodeterminación; en definitiva, buscaba una Universidad más libre, puesto que sólo con libertad y en libertad se podría conseguir una mayor producción intelectual, y en definitiva, el desarrollo de una cultura no contaminada por los vicios de la sociedad adulta.⁷

Será también en esta época cuando comience a criticar el compromiso político de los estudiantes diciendo que con la politización, lo que se consigue es satisfacer la necesidad de los partidos políticos y no las necesidades de la juventud, de una verdadera cultura juvenil, ya que con la politización se va cayendo en la alienación; por tanto, es falso el interés que el estudiante pueda sentir por el proletariado, porque esta actitud no es propia del espíritu de los jóvenes sino que es más bien una manipulación de los adultos en favor de sus intereses, y por ello mismo, una invasión en toda regla del espíritu juvenil.

Estos planteamientos hará que sea acusado de elitista y que sea rechazado dentro de su Asociación, hasta tal punto que no sólo dimitió de su cargo de presidente, sino que incluso tuvo que abandonar la propia Universidad. Las tesis de Wyneken, la idea de lograr una Universidad basada en el espíritu, verdadero creador de la cultura de la juventud, no tuvo en realidad ningún predicamento entre la propia juventud universitaria. Tras su fracaso, verá como su maestro y guía publicaba en 1914 *Juventud y guerra*, un panfleto a favor del belicismo en el que llamaba a la juventud alemana a participar en lo que sería la primera contienda mundial. Con ello la relación tanto personal como ideológica con Wyneken se enfriará definitivamente. Puede decirse que W. Benjamin inicia su aventura publicista a través de una serie de artículos pedagógicos de marcado carácter idealista, en el que se denota en muchos de ellos la influencia de su antiguo maestro; se trata de 16 trabajos de longitud muy variable y que fue sacando a la luz, muchos bajo seudónimos, entre 1911 y 1915 en diversas revistas y otras publicaciones, es decir, entre sus 19 y 23 años.⁸

Benjamin tuvo alguna que otra tentación belicista pues parece que se quiso afiliar como voluntario. No obstante el suicidio de su amigo Fritz Heinle y de su novia, Rita Seligson, en 1914, como protesta por el posicionamiento bélico de Alemania, tuvo sin duda consecuencias decisivas en la vida de nuestro autor que definitivamente le hizo abrazar una postura radicalmente pacifista. Luego, más tarde, cuando fue llamado a filas fue declarado no apto por una ciática inducida.

⁶ El mencionado congreso tuvo lugar en la ciudad de Breslau el 6 y 7 de octubre de 1913.

⁷ Aspectos estos que vemos inspirados, aun, en las tesis de Humboldt, reformista de la Universidad prusiana en la segunda década del siglo XIX cuando era Ministro de Instrucción Pública, y buen amigo que fue de F. Herbart, lo que no fue suficiente para que éste que pudiera acceder a la cátedra de Filosofía de la recién creada Universidad Libre de Berlín, plaza que en su lugar ocupó un jovencísimo Hegel, gracias a la ayuda que le propició Fichte, a la sazón rector del nuevo centro.

⁸ Parece ser, no obstante, que su primer trabajo publicado corresponde a 1910, y lo hizo en la revista *Der Anfang* («El comienzo»). Véase R. Tiedemann, C. Gödde y H. Lonitz, (1990). Para los artículos a los que hacemos referencia en el texto véase: Benjamin, W. (2007). *Obras completas* Véase libro II, volumen I. Madrid: Abada.

Tras el rechazo de sus compañeros de la Universidad de Berlín, Benjamin se matriculará en la Universidad de Munich, de cuyo profesorado hará una dura crítica. Allí conocerá a Rainer M^a Rilke y también, en 1915, a G. Scholem que será desde ese momento su confidente y amigo a pesar de la diferencia de edad. Efectivamente G. Scholem era 5 años menor que Benjamin pero su influencia sobre nuestro autor será determinante. A pesar de la facilidad que Benjamin tenía para romper con sus amigos, en este caso y a pesar de las divergencias existentes entre ambos, no hay duda que la suya fue un modelo de amistad. Ambos judíos, Benjamin laico y Scholem practicante y sionista, éste le sirvió de orientador y tutor intelectual en muchas ocasiones.

En 1917 se casará con Dora Sophie Kellner,⁹ nacida en 1890, a la que conocía desde 1914 y que en 1916 se había divorciado de Max Pollack, año en el que ya había establecido relaciones con Walter. El matrimonio se instaló en Berna, Suiza, al parecer como protesta o autoexilio por el belicismo de Alemania. En el país alpino cursará los estudios de doctorado. En 1918 nace su único hijo Stefan Rafael (W. Benjamin, 2008; Scholem, 1987). Aquí cabe decir que se iniciará el afán coleccionista de W. Benjamin cuando su esposa Dora, que era hija de una traductora de cuentos y libros para niños, le regaló una pequeña biblioteca de libros infantiles, que, como vemos, coincide en el tiempo con el nacimiento de su único hijo Stefan. Sin embargo no podemos olvidar la tradición familiar en la que creció Benjamin, ya que además de que su padre fuese coleccionista y vendedor de arte, también cabe destacar que su madre Johanna Schönlflers ya tenía una pequeña biblioteca de libros infantiles, hasta tal punto que en un momento dado W. Benjamin escribiría: *El meollo de la colección es el fruto de mis sistemáticas incursiones durante largo tiempo en la biblioteca de mi madre, en la biblioteca de la primera infancia* (Schiavoni: 18 y ss.).

Al año siguiente, en 1919, culminaría su tesis «*El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*» calificada «cum laude» y de la que podemos afirmar que está aun contextualizada en el idealismo, ya que en ella concluye que el crítico con sus aportaciones consigue aproximarla al Absoluto.

G. Scholem, en verano, solía visitar a su amigo en Berna, de tal modo que fue en 1918 cuando ambos se dieron a la tarea de criticar a la Universidad Alemana creando una Universidad propia e imaginaria a la que dotaron de ironía y de cierto nivel esperpéntico. De hecho su lectura no tiene desperdicio. La denominaron Universidad de Muri, (Benjamin, 2010) al igual que el nombre de una localidad cercana a Berna, donde, recuérdese, vivía por aquel entonces W. Benjamin. El lema con que tal Universidad tenía marcado en su pórtico de entrada era ¿Por qué los niños preguntan tantas cosas? Decir por último que el rector de tal Universidad era el propio Walter Benjamin; en cambio el papel que le correspondió a Gerhard

⁹ Dora había nacido en Viena en 1890, hija de León Kellner, profesor de inglés y de Anna Weis, que como decimos en el texto era traductora, A los 21 años se casó con Max Pollack, periodista y filósofo de la educación; al ser bilingüe (conocía bien el inglés por influjo de sus padres) pudo trabajar como secretaria de dirección, aunque también escribió artículos para emisoras de radio, e incluso trabajó en revistas femeninas, publicando alguna novela por entregas. Tras huir, en 1934, con su hijo de Viena en donde vivían, trabajó de cocinera en el *Hotel Miramare* de San Remo que luego llegaría a comprar. Se casó por conveniencia, en 1938, con un rico empresario sudafricano —no hemos podido encontrar su nombre— para huir junto a su hijo a Londres. En cambio si sabemos que en la zona de Notting Hill tuvo una casa de huéspedes. Falleció en 1964. Cabe decir que tras el divorcio, la relación de Benjamin con Dora fue fluida y de gran amistad —lo cobijó en su hotel de San Remo en diversas ocasiones debido a las dificultades económicas que siempre sufrió— lo que permitió que el hijo de ambos se relacionara con cierta frecuencia con su padre. Vid <http://www.aviva-berlin.de/aviva/Found.php?id=141486>

Scholem, en la vida real, verdadero mentor intelectual de nuestro autor, también irónica y paradójicamente, era el de bedel. Estas *boutades* se llegaron a imprimir y se repartieron entre amigos y conocidos ya que el padre de «nuestro bedel» tenía una imprenta (Witte, 2002).

En uno de sus primeros textos, escrito en 1918 –*Sobre el programa de la filosofía venidera*– Benjamin desarrolla su primera teoría de la experiencia como crítica a las tesis de Kant, pues consideró que Kant se había equivocado al basar su concepto de experiencia en el modelo de la ciencia y de la matemática, mientras que para nuestro autor, la experiencia debería abarcar también al arte y a la religión. De acuerdo con Habermas «Benjamin protestaba contra una experiencia reducida (...), contra la experiencia de los objetos físicos que había constituido para Kant el paradigma (...) de análisis de las condiciones de la experiencia posible» (Habermas, 1984: 314).

Mientras, la joven familia vivía de una asignación económica que el padre de Benjamin les hacía llegar. También cabe decir que en Suiza conocerá a Ernest Bloch al que tratará con frecuencia por vivir próximo a su domicilio, y a George Lukács que recientemente había publicado *Teoría de la novela* y que desde 1918 estaba ya afiliado al partido comunista húngaro. Cabe decir que estos dos autores, algo mayores que Walter Benjamin, también y por las mismas razones, exiliados en Suiza, junto con otros intelectuales del momento como el novelista Herman Hesse, coincidían en criticar a la burguesía y su modelo de sociedad visto su gran fracaso que culminaría con la derrota militar. Con ellos Benjamin tiene la primera aproximación al marxismo.

Al finalizar la guerra la joven familia decide regresar a Alemania y visto los nulos recursos que poseían, no les quedará más remedio que instalarse en casa de los padres de Walter. Estamos ya en el año 1920, y Walter Benjamin con 28 años no tiene con que ganarse la vida. Allí comenzarán (o continuarán) las desavenencias entre padre e hijo por motivos fundamentalmente económicos. Se dedica a estudiar al mismo tiempo que logra publicar algunos trabajos. Claro que también hay proyectos frustrados como el de la revista que tenía que dirigir, *Angelus Novus* –cuyo nombre es el mismo que el del cuadro de Paul Klee que en 1921 el propio Benjamin había comprado– y que por motivos económicos, fundamentalmente la gran inflación que tenía Alemania, no pudo publicarse. En este mismo año redescubre la riqueza de la cultura judía leyendo, por consejo de Scholem, *La estrella de la redención*, el conocido libro de Franz Rosenzweig (1997).

Uno de sus escritos de esta época, (por otra parte una de sus mejores obras), le proporcionará gran predicamento en el grupo de jóvenes intelectuales entre los que se movía, al mismo tiempo que graves disgustos en su matrimonio. Nos referimos a un estudio sobre *Las afinidades electivas* de Goethe, realizado entre 1921 y 1922, y publicado en 1925, que dedicó a un antiguo amor y cuya relación por lo visto había retomado (Jula Cohn). Esto propició una separación transitoria de Dora, que culminaba un período de infidelidades por ambas partes que se habrían iniciado a su llegada a Berlín, y que supuso posteriormente una futura vida matrimonial que ya no se recompondría con normalidad y que concluiría con el divorcio definitivo en 1930. Más enfrentado que nunca con su familia por estas razones y también por no tener un puesto con el que ganarse la vida, llegará a un acuerdo con su padre para que le siga proporcionando dinero, al menos mientras consiga la *venia* de profesor universitario, objetivo este que Benjamin se había propuesto y que consideraba sería del gusto de la familia ya que tal ocupación no desmerecería de los gustos y afanes de su familia burguesa. No obstante el pacto fue difícil y en consecuencia la asignación escasa.

Tomada tal decisión, a partir de 1923 se aplicará al logro de la *venia docendi* universitaria; para ello visitará la Universidad de Heidelberg en diversas ocasiones a fin de calibrar y evaluar sus posibilidades de acceder a esta Universidad aunque visto el antisemitismo que en ella se respiraba abandonó tal pretensión. De ahí pasará a interesarse por la Universidad de Francfort en donde será apadrinado por el sociólogo Gottfried Salomon. Permanecerá aquí un semestre preparando su habilitación en Historia de la literatura moderna alemana. Conoce a Theodor Wiesengrund (Adorno) aun estudiante a punto de doctorarse, y con el que mantendrá desde entonces una estrecha amistad y a Siegfried Kracauer con el que luego trabajaría en el *Frankfurter Zeitung*.

Vistas las dificultades por las que atraviesa, su amigo G. Scholem, ya profesor de Mística y Simbología Judía, en la Universidad de Jerusalem, en donde llegaría a ser una autoridad mundial de la kabala –la mística judía- le envía una invitación para que enseñe en esta Universidad, cosa que Benjamin rechaza.

En 1924, y bajo la excusa de preparar su trabajo para la Universidad, viaja a Capri, en donde se instalará desde mayo a octubre; allí realiza una primera versión de su tesis de habilitación y conoce a Asja (Asia) Lacis (1891-1979), comunista letona y directora de teatro infantil proletario, cuya influencia será determinante para Benjamin. Con Asja Benjamin culmina una larga etapa que ya sin solución de continuidad lo llevará a integrarse –eso si muy a su manera- a las tesis del marxismo para el resto de sus días.

El estado económico en el que se encontraba Alemania tras perder la primera Guerra Mundial, con una inflación descomunal y una crisis que inundó de precariedad a múltiples familias –incluso la fortuna de sus padres se descompuso en parte debido a la situación económica en que se hallaba el país en los inicios de la república de Weimar- hace que reflexione sobre algunas de las tesis discutidas en Suiza con Lukács y Bloch y profundizar así en el fracaso de los valores y de la organización social impuesta por el desarrollo de la clase burguesa en cuanto clase dirigente. Una segunda incidencia, que a buen seguro reafirmó este sentido crítico sobre la organización de clases fueron los viajes que tuvo que realizar por Alemania con motivo de sus aspiraciones universitarias a través de los cuales tomó conciencia de cómo se vivía en la Alemania rural y en las ciudades de provincia, en donde la pobreza y aun la miseria era más real y profunda de la que él conocía en Berlín y en su acomodaticio círculo de amistades.

W. Benjamin, vio con sus propios ojos, y experimentó directamente, lo que había supuesto la guerra, y con ello, las terribles consecuencias de las irrefrenables aspiraciones de la burguesía en su objetivo de acumular más y más capital. Efectivamente, la política del Estado burgués había convertido la próspera Alemania en un país destrozado y en una sociedad dislocada, con una diferencia abismal en las formas de vida entre las distintas clases. La convivencia con Asja, comunista comprometida, hizo el resto. Benjamin salió de Capri marxista. Debemos añadir, además, que su estancia en Italia, le sirvió para conocer e informarse del peligro fascista ya que Mussolini había iniciado su ascensión política.

En referencia a su apreciada plaza en la Universidad de Francfort debemos decir que el trabajo que presentó, en 1925, *El origen del drama barroco alemán*, no fue aceptado por la comisión que lo juzgó, fundamentalmente, por salirse de los cánones académicos, ya que entre otras cosas incluía en él explicaciones simbólicas y aun esotéricas en referencia a las leyendas que estarían en el origen de los dramas alemanes. La plaza a la cual se presentaba fue definitivamente la de «Literatura alemana moderna», pero, al ser rechazado, intentó presentar su trabajo a otra de «Estética» en la que tampoco fue admitido, en parte gracias a la

opinión negativa que aportó un adjunto a esta cátedra, Max Horkheimer, que luego llegaría a ser director del «Instituto de Investigación Social», cuna en la que surgió y se alimentó la denominada Escuela de Francfort. Parece ser que Benjamin nunca supo de la intervención de Horkheimer en esta segunda negativa para conseguir la *venia* universitaria a pesar de la relación que años más tarde establecieron en el seno de la citada Escuela, (Scholem, 2004).

Tras su fracaso, Benjamin se dedicó a viajar, una de sus pasiones que perdería a lo largo de su vida; visitó Francia, Italia, España, Rusia, los países nórdicos... De España, tras salir en barco de Hamburgo, conoció Barcelona, puerto de llegada, y de donde le interesó *el exotismo simple de las muñecas barcelonesas que en vez de corazón llevan una bolita de azúcar en el pecho* (Benjamin, 2008: 102); recorrió otras ciudades de España –entre ellas Córdoba, y Sevilla, cuyo Alcázar le impresionó sobremanera. Pasó también a Portugal, regresando por el sur de Italia (Nápoles). Luego se trasladó a Riga para estar con Asja Lacis ya que por aquel entonces dirigía en esta ciudad un teatro infantil.

Cabe decir que su afán por viajar también tiene que ver con su infancia, pues como nos dejó escrito el propio Benjamin (Benjamin, 1987: 200 y 223) heredó su deseo de viajar de su abuela materna, empedernida viajera que además le regalaba postales de los lugares que visitaba. De tal manera que ya de niño poseía una colección que ocupaban más de tres álbumes de postales que le hacían soñar con viajar y visitar ciudades y países desconocidos: *Con toda certeza ningún libro de aventuras ha influido tanto en mi afición a viajar como las tarjetas postales con las que ella me obsequiaba abundantemente durante sus largos viajes* (Benjamin, 1996: 223).

En estas circunstancias su familia le cortó la asignación económica que hasta entonces había recibido; corría el año 1925, Benjamin contaba con 33 años y ninguna forma de ganarse la vida. En tal situación pensó incluso comerciar como librero de libros antiguos, cuestión ésta que conocía muy bien por su afición al coleccionismo, de la que más tarde hablaremos, y al mismo tiempo, poder vivir de sus escritos y publicaciones, que fue lo que realizaría a lo largo de toda su vida, con la inseguridad y las penurias económicas que eso le conllevaría.

En 1926 comienza a colaborar con el *Frankfurter Zeitung y la Literarische Welt*. También en este año moría su padre, y se decidió a conocer la revolución soviética trasladándose por espacio de unos dos meses a Moscú, (principios de diciembre de 1926 hasta finales de enero de 1927), y estar también, al mismo tiempo, con Asja Lacis. Sin embargo, las cosas no saldrían lo bien que el hubiese querido ya que, por una parte, Asja seguía viviendo con el director teatral Bernhard Reich,¹⁰ y por otra, y como consecuencia de una fuerte depresión, Asja estaba internada en un sanatorio en Moscú. En estas circunstancias apenas pudieron estar solos y su relación, según el propio Benjamin, que como fruto de aquel viaje publicaría *Viaje de Moscú*, se redujo a algún beso y algunos, muy pocos, abrazos furtivos (Benjamin, 1988). Mientras se dedicó a analizar aspectos de la «nueva sociedad» –la educación entre ellos– y a aumentar su colección de libros y juguetes que también compraba para su hijo Stefan Rafael así como para la hija de Asja, que más o menos tenían la misma edad. Se llamaba Daga –diminutivo de Dagmara– habida con Julijs Lacis.

¹⁰ Cabe decir que en Capri también convivía con él, ya que se habían conocido en Viena en 1922. A pesar de las discontinuidades en su relación, cuando Asja fue liberada (fue una víctima más del estalinismo acusada de mantener relaciones con alemanes capitalistas) tras pasar 10 años de castigo en Siberia (Kazajistán) (1938-1948) y hasta la muerte de B. Reich, vivieron juntos en Riga. Asja falleció en 1979. En 1984 se publicaron sus memorias, en ruso, con el título de *El clavel rojo* (*Krasnaya Gvozдика*).

En 1927, se encuentra con su amigo G. Scholem, en Berlín, que le propone trabajar una vez más en la Universidad de Jersulem, sin embargo y a pesar de que ya había empezado a estudiar el hebreo y a interesarse de cada vez más por el judaísmo, prefirió quedarse en Alemania y multiplicar sus estancias en Francia. Inicia la recopilación de material para su magna obra *Los Pasajes*, al tiempo que escribe un breve trabajo sobre el *Haschish*, (1995) que evidentemente consumía.

Al año siguiente, en 1928, publica uno de sus libros más emblemáticos y característicos; nos referimos a *Calle de dirección única*, calle simbólica a la que denominó calle de Asja Lacis. Este texto es uno de los más paradigmáticos en tanto que esta hecho en base a párrafos cortos en un claro ejemplo de discontinuidad e interrupciones, tan propio del estilo de nuestro autor. Cabe decir que en sus páginas también aparecen algunos pensamientos referidos a la educación. En este año da a la luz su trabajo universitario *El origen del drama barroco alemán*. Los métodos de análisis que pone en juego en esta obra y también, en el *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*, realzan las «imágenes dialécticas» de las grandes obras literarias, constituyendo el centro de una teoría de la modernidad que irá confluyendo a lo largo de su fragmentada e inacabada obra, tal como se evidencia en *Passagen-Werk –El libro de los pasajes–*, en el que Benjamin trabajó a finales de los años veinte y, de nuevo, hacia 1933 (Tiedemann 1988: 276).

La relación entre Asja y Benjamin continuaría hasta tal punto que en 1929, Asja se trasladaría a Berlín para vivir con W. Benjamin, el cual iniciaba por ello mismo, los trámites de su divorcio. Es Asja la que le presenta en este mismo año a B. Brech con el que le unirá a partir de entonces una estrecha relación. Sin embargo esta historia acabó, de forma definitiva y para siempre, pues la pareja rompió su compromiso, mientras que nuestro hombre conseguía el divorcio de Dora al año siguiente. Con ello se le fue de hecho toda su herencia, calculada en más de cuarenta mil marcos.

El contrato que logró a partir de agosto de 1929 y hasta 1932, para retransmitir por radio una serie de programas de diversa índole, pero muchos de ellos dedicados a los niños y a los jóvenes, en sendas radios de Berlín (la *Funkstunde AG*) y de Francfort (la *Südwestdeutscher Rundfunk* o Radiodifusión del Oeste de Alemania) le reportó sin duda un respiro económico –al menos dentro de sus permanentes necesidades crematísticas– si bien su trabajo concluyó con la infiltración de los nazis en las emisoras de radio del país.

Desde el principio de su obra, (su ensayo *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje humano* data de 1916), Benjamin se interesó apasionadamente por los problemas de filosofía del lenguaje, sobre los que volvería a ocuparse en 1932 (*Sobre la facultad mimética*) y en 1935 (*Problemas de sociología del lenguaje*), aunque en 1931, se describió a sí mismo como alguien que fue «un filósofo del lenguaje». Esta confesión en pasado tiene su inicio en 1924 cuando realizó «un cambio completo» que, según escribió, «despertó en mí la voluntad no ya, como hasta entonces, de ocultar por retorno al pasado los aspectos actuales y políticos, sino de desarrollarlos, a modo de experiencia, hasta el extremo». La influencia de Bloch, Lacis y Brecht, así como las lecturas de G. Lukács, provocan que Benjamin se sienta interesado por el materialismo histórico que interpreta en un sentido mesiánico más que sociológico o económico. Es decir, lo considera como la esperanza del cambio que requieren los tiempos sin que por ejemplo se noten las influencias de la lectura económica de las obras de Marx.

De nuevo en la ruina acepta la invitación de unos amigos intelectuales y se instala por unos meses en Ibiza (1932). Alquiló una casa al lado del mar, sin luz, cercana al faro de Sant Antoni de Portmany; allí inicia su *Crónica de Berlín*, libro esencial para urgar en su vida.

En la isla conoce y se enamora de Olga Parem a la que le pide en matrimonio. La negativa de ésta hace que abandone la isla y con un bajo estado de ánimo se traslade a Niza, donde hace testamento e intenta suicidarse, (Valero, 2001). También en 1932 y desde Heidelberg le propusieron que escribiese un libro sobre una de sus grandes aficiones, el coleccionismo, si bien al estar en París y vista la ascensión de los partidarios de A. Hitler le impidieron llevar a cabo el proyecto. También este año tradujo los *Tableux Parisiens* de Baudelaire, teorizando al mismo tiempo, en el prefacio, sobre la imposibilidad de la tarea del traductor.

Cabe decir, a modo de curiosidad, que las diversas traducciones que realizaría W. Benjamin sobre Baudelaire estuvieron supervisadas por Frank Hessel, padre de Stéphane Hessel el famoso autor de *Indignados* (2011), folleto de gran predicamento en estos últimos años en los ambientes políticamente más críticos. A finales de 1932, Benjamin se encuentra en Berlín; vive acontecimientos en nada beneficiosos para su pueblo por lo que a inicios de 1933 decide exiliarse de su Alemania natal. Cabe decir que Benjamin en sus análisis infravaloró la amenaza del avance del fascismo en Europa. Benjamin no era inconsciente del peligro, pero tenía dificultades para imaginar una guerra abierta entre Hitler, que él consideró siempre un instrumento del capitalismo, y el resto de Europa occidental. La historia se encargaría trágicamente de desmentir su ilusión.

En tal contexto y ya exiliado visita por segunda vez Ibiza, (de abril a septiembre), instalándose en el Hostal de la Marina en el puerto de Ibiza y también como la vez anterior en Sant Antoni de Portmany. En esta ocasión aprovechará para conocer Mallorca en donde visito además de la capital Palma, Valldemossa, Deia, Soller y Cala Ratjada lugar costero en el que habitaban toda una serie de escritores y periodistas alemanes, algunos de ellos viejos conocidos de Benjamin. Estuvo con la familia Seltz, amigos de París y con ellos experimentó el opio. Parece ser que al no funcionar como él quería su relación con la pintora holandesa Anna M^o Blaupot ten Cate y enfermo de malaria, regresó a París (Valero, 2001).

En esta su estancia en Ibiza se acuciarán sus problemas económicos de tal manera que ello será motivo para que entre como asalariado en la famosa Escuela de Frankfurt al encargarle un trabajo sobre el papel del escritor francés en el momento actual. Cabe decir que la pertenencia de Benjamin a tal grupo presidido, por cierto por Horkheimer, era más ideológica que otra cosa ya que Walter Benjamin siempre manifestó su independencia y cierta lejanía física y grupal con los demás miembros de tal grupo. La colaboración con la *Escuela* viene más determinada por la necesidad crematística que no por otra cosa, ya que es sólo en 1933, cuando debido a su necesidad económica, acuciada aun más por su exilio ibicenco, acepta un encargo que a modo de ayuda encubierta le proporciona Max Horkheimer, a la sazón director del Institut für Sozialforschung o «Instituto para la investigación social», fruto del cual es su ensayo *Sobre la situación social que el escritor francés ocupa actualmente*. Queremos decir que ni la amistad, ni la ideología, ni la proximidad ideológica y afectiva, hicieron descabalar a Benjamin de su individualidad e independencia personal. En referencia a la amistad con Adorno, cabe mencionar la confianza que existía entre Benjamin y Gretel Karplus, la futura esposa de aquel, que le enviaba dinero para aligerar su situación económica y a la que Benjamin llamaba «Felizitas»; en su amplia correspondencia, siempre hablan, refiriéndose a Adorno, como el «niño problemático». En una carta, escrita el 25 de junio de 1933, W. Benjamin le propone a Gretel que él sea su «niño adoptado». (W. Benjamin, 2008).

En este mismo año se instalará en París, y será allí, o en todo caso en los años anteriores en Berlín –no hay acuerdo en ello– cuando conoce a Johannah Arendt, casada desde 1929 con un primo de Benjamin, el también filósofo Günther Stern, que pronto utilizaría

el seudónimo Anders (De Vicente, 2007). Su estancia en París, a pesar de que no cuente con parte importante de su biblioteca,¹¹ son años de trabajo y proyectos y vitalmente muy angustiosa –llegará a cambiarse 28 veces de domicilio en los siete años que estuvo residiendo en la capital francesa. A partir de aquí decir que en 1934 se reúne de nuevo con B. Brech en Dinamarca, y visita a su ex mujer, Dora, en San Remo. Entre 1934 y 1937, Benjamin preparó, con la desgana y el interés que imponen los trabajos literarios por encargo, el ensayo, *Eduard Fuchs, el coleccionista y el historiador*. Ese ensayo se convirtió en una declaración de principios ya que en él expone Benjamin su más detallada opinión sobre el método del materialismo histórico

En 1935 renáuda *Los Pasajes*, suponemos que sólo recopilando citas. Encuentra en la Biblioteca Nacional de Francia un lugar ideal para la concentración y el trabajo, fruto de lo cual será en parte su producción de estos años. Al año siguiente, en 1936, concluye *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*; El tema de la reproducción técnica del arte era una cuestión que preocupaba especialmente a nuestro autor. En su trabajo escrito en un estilo de análisis sociopolítico sobre la reproducción de la obra de arte, centrado en la fotografía y el cine, por su acceso para las masas, Benjamin ofrece un brillante análisis del cambio de la calidad estética de la obra de arte. Una vez que se ha hecho reproducible de forma masiva, el aura de autenticidad de la obra se pierde, transformándose también la percepción sensorial de la misma. Todo ello ocurre de forma correlativa al desarrollo de nuevas formas de vida en la sociedad contemporánea.

Sigue traduciendo a Baudelaire, escribe *París en el segundo imperio*, la antología *Alemanes...etc.* En 1938 viaja a Dinamarca para convivir con B. Brech, hasta que en 1939 se inician de nuevo las pesadillas políticas que ahora si lo acosarán ya sin solución. A pesar de ello aun escribe *Sobre algunos temas baudelairianos*. Y es que 1939 será el año en el que lo internarán en el campo de concentración de Clos Saint Joseph en Nevers; tras tres meses es puesto en libertad y de nuevo en París aun podrá concluir sus *Tesis sobre el concepto de historia*, acaso uno de sus textos más fundamentales.

Cabe decir que sus obras, desde que se asientan en –su– marxismo se desarrollan bajo la perspectiva de la crítica al positivismo, incluyendo el marxismo positivista, aportando una lectura política de la historia, fundada en un análisis de las contradicciones que constituyen el presente. Su trabajo se construye también como crítica de la idea de causalidad mecánica y de la creencia en el carácter indudable del progreso. En los últimos años mantiene una concepción “discontinua” del tiempo que convierte a éste en el ámbito de la utopía, una utopía dudosa y frágil, pero realizable si las clases desfavorecidas consiguen expresar sus necesidades. El conjunto de esas complejas perspectivas, en las que el marxismo se replantea y, en cierta manera, se supera, será desarrollado en trabajo citado, es decir en sus *Tesis sobre el concepto de historia*.

Benjamin no perteneció, a pesar del encasillamiento que se le da en la actualidad, a la tradición de analistas sociales del *Instituto de Investigación Social* de Frankfurt, es decir a la línea que emparenta a Horkheimer con Habermas a través de una importante nómina de autores. Benjamin es, junto con Adorno, quizás el menos «científico» de los frankfurtianos. Fue ante todo un brillante ensayista y crítico literario, pero, a diferencia de Adorno, no dejó

¹¹ Fue la pareja de Adorno, Gretel Karpus quien le propició el envío de parte de sus libros así como sus colecciones desde París, algunas de las cuales tuvo que vender para poder sobrevivir. Reflexiona sobre ello en: Benjamin (1993: 131 a 135).

ningún tratado filosófico comparable a la *Dialéctica Negativa*. No tiene una gran obra de referencia, una obra singular. Tiene un gran pensamiento disperso en artículos, notas de trabajo, narraciones, etc. Una lectura atenta de su obra permite afirmar que no está plenamente en la estela de la sociología frankfurtiana, pero tampoco en la de la filosofía. Benjamin, en este sentido, roza múltiples temáticas por lo que es difícil de encasillar y de definir.

Cuando, atormentado por sus angustias como por sus dificultades materiales, se decide a abandonar Europa para reunirse con sus colegas de la Escuela de Frankfurt, finalmente instalados en Nueva York, es demasiado tarde. La guerra es ya imparable y se extiende velozmente. Vista su detención por la policía francesa e internado como hemos visto en Nevers elegirá pasar a España antes que a Inglaterra tal como le ofreció su exesposa Dora, a pesar de que la península ibérica estaba dominada por el fascismo. Su fin era conseguir llegar a un barco que le llevase a Estados Unidos.

Cabe tener en cuenta que los tres meses siguientes a la declaración de la II Guerra Mundial, estando en el campo de concentración de Nevers, escribió, esta vez a Horkheimer, el 15 de diciembre de 1939, directamente en francés, diciéndole que no hacía falta informarle de lo unido que estaba a Francia, no sólo por sus relaciones personales como por sus trabajos. Incluso afirma que no cambiaría la *Bibliothèque Nationale* por nada del mundo. Sin embargo, y vista la situación política y la persecución contra su raza, le solicitaba un visado para los Estados Unidos, lo que conseguiría, por mediación de Adorno, en el consulado de Marsella, en donde se volvió a encontrar con Hannah Arendt.

Su huida a España lo llevó primero a Lourdes, acompañado de su hermana Dora, que acabaría exiliada en Suiza. Benjamin en compañía de Henny Gurland y su hijo —ella se casaría, ya en Estados Unidos con Erich Fromm— atravesaría los Pirineos por la ruta Lister¹² guiados por Lisa Fittko (Fittko 1988), activista de la resistencia francesa; en este viaje, afectado por su enfermedad coronaria, débil y abatido, Benjamin lo pasó muy mal, incluso sus acompañantes dudaron de que pudiese llegar a la frontera, a pesar de que habían salido de Banyuls sur Mer, distante a menos de 15 kilómetros de su objetivo. No obstante el grupo llegó a España, mas concretamente a la localidad fronteriza de Port-Bou donde detenidos por la policía franquista se les dejó pasar la noche en el humilde Hotel de Francia, en donde se le asignó la habitación nº 3, avisándoles que a la mañana siguiente serían deportados al país vecino. El hotel estaba situado en aquel momento en la calle General Mola nº 5, hoy carrer del Mar. El edificio, destinado ahora a vivienda privada sigue existiendo; se trata de un inmueble de tres pisos con un balcón central y dos ventanas a cada lado del mismo.

Con un visado absolutamente legal, que le había conseguido Th. Adorno desde los Estados Unidos, la pretensión de Benjamin era trasladarse a Portugal y de allí embarcarse, a Nueva York, y luego, muy posiblemente, a La Habana, donde el mismo Adorno le había encontrado trabajo como profesor de su Universidad. Superado por los últimos acontecimientos, el miedo al nazismo, a ser devuelto y entregado a las autoridades alemanas, el recuerdo de su hermano brutalmente torturado y asesinado en un campo de concentración... su agotamiento físico y mental así como la actitud de las autoridades españolas, le hicieron tomar la fatídica pero comprensible decisión.

Llegó a España con una cartera negra y que a raíz de su muerte se perdió y jamás fue encontrada; se dice que podría contener más material para el libro de los *Pasajes* o una obra

¹² Enrique Lister fue un militar comunista formado en una de las academias del ejército soviético en Moscú; la ruta a la cual nos referíamos era transitada por los contrabandistas que se encargaban del avituallamiento de sus tropas.

inédita. Fuere como fuese el hecho es que Walter Benjamin, en la madrugada del 25 al 26 de septiembre se suicidaría con una fuerte dosis de morfina en pastillas en su habitación del Hotel de Francia en Port-Bou (Cataluña), visto el anuncio de su deportación prevista para el día siguiente. Lo triste del caso es que el resto de expedicionarios que le acompañaban y a los que tampoco se les permitió proseguir su entrada a España, no tuvieron ninguna dificultad en hacerlo. Acaso el fallecimiento de Benjamin hizo reconsiderar a los fascistas españoles su decisión del día anterior.

El parte médico afirma que su muerte se produjo por un ataque al corazón; fue enterrado, con el dinero que él mismo llevaba, en un nicho —el 563— del cementerio católico, muy probablemente por desconocimiento o por la gestión del párroco de Port-Bou, si bien 5 años después sería sepultado en una fosa común. En 1941, Hannah Arendt visitó el cementerio y nadie pudo dar cuenta ni noticia alguna de Benjamin.¹³

Cabe decir que sin el trabajo sobre los *Pasajes*, inconcluso, con sus miles de citas y los correspondientes comentarios de Benjamin, es casi imposible interpretar la fase final de su obra. Benjamin sentía fascinación por las citas como activadores de su pensamiento, incluyéndolas en cada uno de sus escritos; ese comportamiento lo distingue de todos los autores que las utilizan para mostrar ejemplos de sus posiciones.

Los diversos momentos y capas de ese trabajo, además de un exhaustivo desarrollo de los contenidos culturales que se presentan y analizan, suponen sobre todo la creación de una nueva metodología de análisis y de crítica cultural. En ella, el análisis de un fenómeno cultural así como el proceso de su comprensión, nos remite a la explicitación de las formas y contenidos culturales que ponemos en juego para entenderlo y para acercarnos a él, lo que nos conduce a una elaboración de una teoría de la temporalidad en tanto que clave para la comprensión del pasado y, sobre todo, del presente. Sin embargo, la que tendría que ser su gran obra y que muy posiblemente nos hubiese ayudado a comprender aun más y sobre todo a cerrar su pensamiento, no pudo acabarla y convive entre nosotros a modo de una osamenta, desnuda y deshilvanada, sin su verdadero rostro.

De todas formas también hay que decir que la obra de Benjamin no fue muy conocida en su época y había quedado prácticamente en el olvido después de su muerte. Adorno inició la recuperación a mediados de la década de los años cincuenta, cuando presentó en Frankfurt una colección de ensayos de Benjamin que permitió reiniciar la lectura de su obra. En 1968, en Nueva York, Hanna Arendt, preparó un volumen similar para angloparlantes. El trabajo de recuperación de su obra no se ha completado hasta muy recientemente, con la edición alemana de la obra completa a mediados de los años ochenta. [Gesammelte Schriften, 6 vols. (Eds. Tiedemann y Schweppenhauser). Frankfurt: Suhrkamp, 1975-1985]. En Estados Unidos se publicaron a partir de 1996 y hasta 2002 una importante selección de sus obras (*Selected Writings*), por la Universidad de Harvard.

¹³ Vid. Para detalles de su huida de Francia y hasta su fallecimiento véase: <http://walterbenjaminportbou.cat/es/content/el-darrer-passatge>. Consultado en diciembre de 2014.

Nuestro estricto ensayo bibliográfico tiene también, a pesar de que sus obras ya han sido citadas, información de las: R. J. Lane, (2005); B. Wlité, (2002); R. Wolin, (2002); R. Tiedemann, C. Gödde y H. Lonitz, (1981). También interesan G. Scholem (2004) así como P. Missac (1997). Para su estancia en Eivissa nada mejor que la exhaustividad de V. Valero (2001). Asimismo, cabe consultar de su amigo de la época de Eivissa, Jean Selz: Walter Benjamin à Ibiza, (J. Selz, 1954). Otra fuente interesante son las «introducciones» que escribiera Javier Aguirre, verdadero mentor de la obra de Benjamin en España, en los libros que publicó de nuestro autor en la editorial Taurus de Madrid.

En castellano nos tendríamos que remontar a 1967 y sus *Ensayos escogidos*, publicados en Argentina (Buenos Aires) por la editorial Sur y que vienen a ser una versión muy parcial de sus *Schriften* ya que contiene *Sobre algunos temas en Baudelaire. Tesis de la filosofía de la historia, Franz Kafka, Potemkin, Un retrato de infancia, El hombrecito jorobado, Sancho Panza. La tarea del traductor, Sobre el lenguaje..., Sobre la Facultad mimética, Para una crítica de la violencia*, así como *Destino y carácter*. En cambio en España la primera obra que encontramos traducida de nuestro autor es *Angelus Novus*, en el año 1971, a la que acompañaba una selección de sus *Schriften*, muy pareja a la argentina si bien aquí no encontramos *Un retrato de infancia, El hombrecito jorobado*, ni *Sancho Panza*. Su publicación corrió a cargo de Edhasa en Barcelona. En todo caso decir que fue la serie *Iluminaciones* –en cuatro tomos– publicada por Taurus de Madrid de 1972 a 1995 lo más parecido que teníamos a la publicación de unas «obras selectas». Ya a partir de 2006, la editorial Abada ha iniciado la publicación de sus obras completas siguiendo la versión alemana de Tiedemann y Schweppenhauser, ya citada.

De Stefan Rafael Benjamin (1918-1972), hemos podido recabar información a través de la correspondencia que desde Ibiza mantuvo Walter con su ex-esposa; son noticias desperdigadas en las que es difícil introducir coherencia. Sabemos que de muy joven –a los 14 años– ya se declaraba comunista; también nos consta la preocupación de Walter por la suerte de su hijo, que en aquella época vivía (junto con su madre) y estudiaba en Viena. Al fin, como ya hemos visto, pudieron instalarse en San Remo y después en el Reino Unido. (W. Benjamin, 2008 a: 54, 64, 102, 140, 151, 171). También es evidente los recuerdos y la presencia que en sus viajes tenía de su hijo al que le compraba un sinnúmero de juguetes. Por esta misma fuente hemos tenido acceso al testamento de W. Benjamin que redactó en Niza el 27 de julio de 1932, a raíz de un intento de suicidio no consumado, tras salir de Ibiza. En él consta que su biblioteca, algunos cuadros y una cantidad entre el 40 y el 60% de lo que pudieran devengar sus escritos vayan a manos de su hijo Stefan (vid pp. 76-80).

Gracias a una nota a pie de página (G. Scholem, 1992: nota 11, p. 242) que ilustra una carta de 1941, nos hemos informado que Stefan fue expulsado del país como un «extranjero enemigo» y deportado en barco a Australia. Por otra nota sabemos que G. Scholem (Benjamin, 2008: 102) se encontró en Londres con el hijo de su amigo en 1946, aunque parece ser que el encuentro fue bastante frío.

En referencia a sus colecciones bibliográficas, a la muerte de Benjamin, pasaron a manos de su ex esposa Dora que se las llevó al sur de Francia para en la década de los años cuarenta del pasado siglo trasladarla a Londres. Al morir en 1964 la colección pasó al hijo de ambos Stefan Rafael, que asimismo vivía en la capital británica, dedicado como su abuelo paterno a la venta de antigüedades, fundamentalmente libros, negocio que le dio para vivir modestamente. Al fallecer Stefan R, en 1972 la colección fue custodiada por su viuda Janet Benjamin.

Sabemos que Stefan Rafael tuvo dos hijas (Winkler: 1989), una de ellas, llamada Chantal era hija de su segundo matrimonio ya que se volvió a casar ahora con Martha-Marie Germaine de Saint Ours, poetisa y traductora (1923-1993), que quiso que sus cenizas fuesen depositadas en el cementerio de Port-Bou, tal como así hizo su hija.¹⁴

¹⁴ Vid: walterbenjaminportbou.com (Consultado en diciembre de 2014).

Bibliografía

- BENJAMIN, W. (1914a): Educación erotica. *Die Aktion*, enero pp. 73-74 (bajo el seudónimo de Ardor). Publicado más recientemente en Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB y en Benjamin, W. (2008 c). *Escritos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- BENJAMIN, W. (1914b): Metas y caminos de los grupos pedagógicos estudiantiles en las universidades alemanas (con especial referencia a la corriente de Friburgo). Breslau: *Actas del primer congreso pedagógico estudiantil*. Publicado más recientemente en Benjamin, W. (2007). *Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura*, en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.
- BENJAMIN, W. (1971): *Angelus Novus*. Barcelona: Edhasa y La Gaya Ciencia.
- BENJAMIN, W. (1987): *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.
- BENJAMIN, W. (1988): *Diario de Moscú*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (1993): Desembalando mi biblioteca. *Revista de Occidente*, nº 141, Madrid, (febrero)
- BENJAMIN, W. (1995): *Haschisch*. Madrid: Taurus.
- BENJAMIN, W. (1996): Crónica de Berlín en *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.
- BENJAMIN, W. (2008): *Cartas de la época de Ibiza*. Valencia: Pre-textos.
- BENJAMIN, W. (2010): Acta Muriensi. Sátiras, polémicas, glosas. En *Obras*, Libro IV, vol. 1. Madrid: Abada, 2010. Pp. 393-401.
- BALLESTER, L y COLOM, A. J. (2013): Hermenéutica del discurso fragmentario en Walter Benjamin, en *Revista de Filosofía*, vol. 38, nº 2, pp. 117-133. Madrid.
- De VICENTE, C. (ed.) (2007): *Günther Anders. Filosofía de la situación. Antología*, Madrid: Libros de la Catarata.
- FITTKO, L. (1988): *Mi travesía de los Pirineos*. Barcelona: El Aleph.
- HABERMAS, J. (1984): Walter Benjamin. *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
- HESEL, S. (2011): *Indignados*. Barcelona: Destino.
- JARQUE, V. (1992): Imagen y metáfora. La estética de Walter Benjamin. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LANE, R. J. (2005): *Walter Benjamin: Writing Through the Catastrophe*. Manchester y Nueva York: University press.
- LUZURIAGA, L. (1929): *Las escuelas nuevas alemanas*. Madrid: Publ. de la Rev. de Pedagogía.
- MISSAC, P. (1997): *Walter Benjamin, de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
- ROSENZWEIG, F. (1997): *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
- SCHIAVONI (1989): *Walter Benjamin Escritos. La literatura infantil. Los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SCHOLEM, G. (edit) (1987): *Walter Benjamin/Gershom Scholem. Correspondencia. (1933-1940)*. Madrid: Taurus.
- SCHOLEM, G. (2004): *Los nombres secretos de Walter Benjamin*. Madrid: Trotta.
- SELZ, J. (1954): «Walter Benjamin à Ibiza», en *Les lettres nouvelles* (2), nº 11. Janvier.
- TIEDEMANN, R. (1988): Dialectics at a Standstill: Approaches to the Passagen-Werk. En G. Smith (ed.), *On Walter Benjamin*. Cambridge: MIT Press. pp 260-291.
- TIEDEMANN, R.; GÖDDE, C. y LONITZ, H. (1990): Walter Benjamin 1892-1940. *Marbacher Magazine*, nº 55.
- VALERO, V. (2001): *Experiencia y pobreza*. Barcelona: Península.

- WINKLER, W. (1989): 4,875% für Walter Benjamin, en *Der Spiegel*, nº 41 de 10-09-1989.
- WITTE, B. (2002): *Walter Benjamin. Una biografía*. Barcelona: Gedisa.
- WOLIN, R. (2002): *Walter Benjamin, an aesthetic of redemption*. New York: Columbia University press,
- WYNEKEN, G. (1926): Las comunidades escolares libres. *Revista de Pedagogía*, nº 59 (noviembre). Pp. 507-511
- WYNEKEN, G. (1927a): La escuela y la cultura juvenil. *Revista de Pedagogía*, nº 69, (septiembre). Pp.409-413.
- WYNEKEN, G. (1927b): *Escuela y cultura juvenil* (2 vols.). Madrid: La Lectura-Espasa Calpe.

Fuentes electronicas

<http://www.aviva-berlin.de/aviva/Found.php?id=141486>
walterbenjaminportbou.com

Obras citadas de W. Benjamin

La biografía realizada va acompañada de las siguientes obras que introducimos por orden de aparición en el texto (vid. Nota 1).

- (1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.
- (1988). *Diario de Moscú*. Madrid: Taurus
- (2011). *Calle de Dirección única*, Madrid: Abada
- (1986). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- (2006). Las afinidades electivas. *Obras*. (Libro 1, vol. 1). Madrid: Abada.
- (1988). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona: Península.
- (1990). *El origen del drama barroco alemán*, Madrid: Taurus.
- (2006). *Pasajes*. Madrid: Akal.
- (2007). *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres*, en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.
- (2006). Sobre la facultad mimética. *Ensayos escogidos*. México: Ediciones Coyoacán,
- (1998). Problemas de Sociología del lenguaje. *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I*, Madrid: Taurus
- (1996). Crónica de Berlín. *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza
- (2010). *Tableaux Parisiens*. *Obras*. Libro IV, vol. 1. Madrid: Abada
- (1995). *Haschisch*. Madrid: Taurus.
- (2009). *Sobre la situación social que el escritor francés ocupa actualmente*. *Obras*, (libro II, vol 2). Madrid: Abada.
- (2006). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. *Obras*, (libro I, vol. 1). Madrid: Abada.
- (1972). París del segundo imperio. *luminaciones II. Baudelaire (Baudelaire: poesía y capitalismo)*. Madrid: Taurus.
- (2010). Alemanes. (Colección de cartas). *Obras*. (Libro IV, vol. 1). Madrid: Abada.
- (2008). *Sobre algunos motivos en Baudelaire*. *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.
- (2007). *Tesis sobre la filosofía de la historia*. *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada

Els autors

Lluís Ballester Brage i Antoni J. Colom Cañellas són, respectivament, professor titular i catedràtic de l'àrea de coneixement de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Junts han publicat *Conocimiento científico y realidad* (Mèxic, 2009), *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación* (València, 2012) i *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas* (Barcelona, 2012). També són autors de diversos articles sobre Walter Benjamin publicats tant en revistes de filosofia com de ciències de l'educació.

**A new nature that
comes from
Science and Society**

Fernando Sancén
*Universidad Autónoma
Metropolitana - Xochimilco,
México*

Anita Gramigna
*Università degli Studi di
Ferrara, Italia*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
29-44

A new nature that comes from Science and Society

Una nova naturalesa que ve de la ciència i la societat

Fernando Sancén i Anita Gramigna

Abstract

The changes that our society is going through nowadays, brought about by its dynamic relationship with science and technology, requires a new philosophy, a new ethic, a new symbolic universe, in order to understand this dynamism and above all to intervene in the direction in which science is leading society. This paper offers a new view of science and ethics based on the Philosophy of Organism. Based on this philosophy, ethics necessarily focuses on the rational subject; action constitutes its being and its environment. This article emphasises the powerful influence of science and technology in forming our current society, and the need to direct its development. The importance of nanoscience and nanotechnologies are mentioned as an important factor in determining the current changes in our society, and we postulate the urgent intervention of society in order to direct them based on a philosophical reflection.

Keywords: ethics, technoscience, education, relationship.

Resum

Els canvis que avui viu la nostra societat, generats a partir de la seva relació dinàmica amb la ciència i la tecnologia, requereixen una nova filosofia, una nova ètica, un nou univers simbòlic, per comprendre el dinamisme i sobretot per intervenir en la direcció en què la ciència condueix la societat. Aquest treball ofereix una nova visió de la ciència i l'ètica basada en la filosofia de l'organisme. Basant-se en aquesta filosofia, l'ètica se centra necessàriament entorn del subjecte racional, l'acció el constitueix a ell mateix i al seu entorn. Aquest article emfatitza la poderosa influència de la ciència i la tecnologia per conformar la nostra actual societat, i la necessitat de dirigir el seu desenvolupament. Esmentam la importància de les nanociències i les nanotecnologies com un factor important que determina els canvis actuals en la nostra societat, i postulam la urgent intervenció de la societat per dirigir-les a partir d'una reflexió filosòfica.

Paraules clau: ètica, tecnociència, educació, relació.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el desembre de 2014.

Introduction

Never before has human society been as conscious as it is today of its changing life. Besides the serious problems suffered for centuries, like inequality, hunger, discrimination, poverty, wars, and unemployment, it faces today the risk arising from technology. Today, the existence of humanity is already different than before; it has brought back to consciousness the fragility of its existence on the planet, not only because of a possible atomic catastrophe worldwide, but also due to progressive environmental degradation. This complex situation worsens when we consider the rush of those changes.

We are living now in a world constructed by technology, not only because humanity has constructed one second nature (Edelman, 2006) but because, besides the transformation of the world, man is becoming another 'itself', insofar as he improves his power to use nature as a domesticated one, and also because now he wants to transform himself, looking for a permanent improvement of his own existence. In fact, man seeks a better life not only through external goods (automobiles, entertainment, etc.), nor even through the improvement of his image (plastic surgery), but now seeks to give himself and his descendants a new way of existence that he decides for himself, and the actual technology makes it possible. The results of science and technology in our world and in our society perform new organizations for work, new politics, and all that has changed our society, introducing new ways of life, new values, new customs. We can say that they have formed a new *ethos*, abandoning, maybe with nostalgia, the past times. S&T have also changed man's vision; he thinks and acts differently than in the past. Actually, the power acquired by man, derived of the knowledge he has of the world, and growing faster and radically, gives rise to a new world and a new human being. But assuming that social change is continuous, some questions come necessarily: what will be the new reality of man and of his surroundings? Who decides it? The inertia indicates that the oppressive structure now effective worldwide will determine the answers to these questions. That is to say, there are a few powerful men all over the world who, moved by their own interests, will impose direction onto the new worldwide society generated by the power that grants them science and technology. Even if society laboriously looks for the solution to the problems resulting from S&T, the social structure where they are produced will not change if the cognitive structure will not. In fact, it is almost impossible to provide a solution to those problems if the structure causing them is continuous and unchanging.

The relationship between knowledge about nature and the power brought about by this knowledge leads to the relationship between science and ethics. Philosophy must bring this situation to social consciousness and construct a new symbolic universe, a new conceptual structure capable of explaining and correctly measuring up the actual conditions of humanity and suggesting the direction that humanity's change should take. In fact, it is necessary to explain and orientate the transforming power that science and technology have nowadays and will have in the future.

This paper aims towards deep thought about ethics from the relationship between science and society, taking into account that the main subject of ethics is the human act, and that this act is determined by knowledge about the world: that is to say, by science (Morin, 2001). This relationship shows a great dynamism, besides any absolute knowing, and human knowledge constitutes the axis joining them. Action, indeed, is grounded in knowledge, although it is fair to indicate that knowledge is also a form of acting (Piaget, 1970). We discuss the role and challenges of ethics, starting from the dynamical relationship between

science and society, assuming that such a relationship is the starting point of new forms of existence and acting to the individuals.

Society and Science

The power man has acquired over nature through science is paradoxically originated in his own nature. Thanks to his rational nature, man has been able to create a second nature, bringing into reality new potentialities and new forms of existence of the world, and precisely of nature. This has been explained by Spinoza's expression emphasizing the contrast between *natura naturans*, and *natura naturata*: man has naturalized nature, impressing on it his rationality as a seal. Being the owner of his own actions, so long as man acts, he determines, and at the same time he gives form to his own physical, living and social surroundings. Only man gives meaning to the world and, in doing so, he seeks, collaborating with other individuals, his own good through the conformation of a world, seeking in that way his own satisfaction (Berger, 1967). But these changes conform also in man himself a new nature, new possibilities to understand and to explain the world. Man is able to explain the way these changes come into the theoretical construction (science) of the world. In fact, the human action has modified the *nomos* of our societies throughout human history and, as a consequence, has also modified their interpretative schemes, their moral principles, expressions of the traditional wisdom: that is to say, their *Weltanschauung*. This situation is also dynamical due to changes coming, and is also creative because a new reality comes into existence, a new nature comes into nature itself (*natura naturata*), and also into man's nature insofar as he knows the world and acts on it.

The knowledge a human being has about the world, and his action on it, drives us to ethics. We propose an ethics grounded in the permanent construction of our world thanks to the knowledge of nature, but also thanks to the construction of a new world based on that knowledge. This position encounters other thoughts about ethics we must consider. We are specifically talking about the Kantian consideration of ethics. Therefore, we examine briefly the philosophical meaning attached to Kant's thought, expressed by Herbert Marcuse and Jürgen Habermas. We start off the original critique Hegel addressed to Kant about the abstraction of historicity to construct the categorical imperative by the subject itself (Habermas, 1991). In fact, neither Marcuse nor Habermas take into account the changing historical existence of man to construct their moral norms. In fact, these authors separate science and ethics, even at an ontological level, denying the way their intimate relationship modifies a society's world view: that is to say, their *nomos* or *Weltanschauung*. Marcuse (1966), for instance, establishes an existential separation between science (the true) and ethics (the good); he maintains that besides the form science has to define the objectivity of nature and its parts, this scientific knowledge cannot be conceived as «final cause»: that is to say, as the origin of practical reason. He thinks that the ontological league between *logos* and *éros* (science and ethics or values) is broken, and maintains that scientific rationality appears essentially like morally neutral. Therefore, since values are separated from objective reality, they are subjective; they are not real. Consequently, ethics is separated from science on an ontological level.

In this way, the relationship between science and values, between scientific objectivity and subjective values, appears an abysmal divorce between science and ethics. Marcuse,

despite such duality (science–truth and ethics–good), accepts the rationality of science and recognizes that scientific knowledge, for its objectivity, is more and more dependent on the individual and proposes to start from an organic metaphysics, where the subject can be the origin and aim of the scientific objectivity. He talks, in fact, about the presence of a *constituent* subject, but only in the field of science, aside from morality. Nevertheless, he contends that despite the form as science defining the objectivity of nature and its parts, they cannot be conceived as “final causes”: that is to say, as the origin of practical reason.

Habermas, for his own part, agrees with the existence of pragmatic backgrounds, but he doesn't accept that science could be part of them, discarding all possibility of *éthos*' intervention in building moral principles. For him, the field of history belongs to practice, and it cannot take part in moral constitution because it doesn't belong to the field of justice; it belongs to that of science (Habermas, 1991). Specifically, talking about modern science, he maintains that science and philosophy have been forced to abandon the idea of a knowledge grounded in metaphysical principles, and therefore, since the moral is based on universality, he is forced to resign the presence of science, and consequently of *éthos*, in the constitution of moral universalism; that is to say, he must radically separate science from ethics. Nevertheless, it is to be recognized that in Habermas' writings lies the idea of the subject and of his transcendental value to establish, in an intersubjective communication, the best moral argument, obtaining in that way the moral universalism he postulates.

Indeed, Habermas perceives as much as Marcuse the determining importance of the subject in science –of this worthy universe they attribute to it –and in ethics. It would seem that they are opening spaces to ethics tied up with science, insofar as they criticize science from a moral position. They argue, in fact, that technology derived from science has been used as a «form of social control and domination». They insist, nevertheless, paradoxically, that such domination and control are originated in scientific rationality, which they consider *neutral*: that is to say, besides morality. For them, theoretical reason, which is pure and neutral, becomes subject to practical reason, resulting in a domination of technology over society, represented now in practical reason, whose domination is perpetuated and generalized not only through technology but *like* technology. Consequently, we can see that as much as Marcuse and Habermas first put forward the neutrality of science, they later maintain that its application is a mechanism of oppression in our society. They consider that theoretical reason obeys only the laws of rationality besides the phenomenical or changing world, explaining as a reverse situation man's oppression through science and technology. They maintain that values and culture obtain the legitimacy, although subjective, of technology, but this does not justify its objectivity, and it therefore remains outside of ethics. These positions about science and ethics expressed by these authors are contradictory; they first try to demonstrate the neutrality of science, and then they denounce man's oppression caused by science, which they interpret as the submission of theoretical reason to practical reason.

On the other hand, the problem of society's oppression originated in science, since it has to do with the material and social world, will be better approached starting with an epistemological analysis that necessarily should be completed by an ontological explanation of knowledge itself. Firstly, it is necessary to accept that human knowledge is not constructed to search the metaphysical principles of theoretical reason, but has a primary material and pragmatic aim; that is to say, it is orientated to the existence of the knower itself. In this work, we cannot prove how science is a logical construction starting from sensations accompanied

always by imagination, by previous knowledge, or by prior experiences, etc.¹ Nevertheless, we take as the foundation of our work such an explanation of knowledge. Human knowledge is a theoretical activity, a process, and constitutes the source and foundation of human acting, attributed by Kantians to practical reason. Taking into account its material and biological grounds, the explanation of human knowledge determines the sense of scientific and common knowledge, and can therefore also give reason to the world vision conformed by man, who adds a sense to each of his actions (ethics). We should insist that in studying the problem of human knowledge we must conduct a cognitive activity that is unique; we must, therefore, distinguish it and bring it theoretical foundations. In that way, the constructivist explanation of knowledge deeply completed by the actual neurosciences gives the fundamental concepts to ground the non-neutrality of science and its entailment with the *étos* of human society and with its biological dimension (Changeux, 2002).

Piaget (1970) explains knowledge as a unique activity that constructs theoretic explanations to be validated by sensible data; and the formation of science, even if it is a theoretical construction, is originated in physical perception and also in theoretic explanations previously formed that constitute a cognitive structure, always present in the act of knowing and permanently changing as a result of knowing itself. Therefore, perceptions and cognitive structures always come together to determine the act of knowing. Human knowledge, and one of its results, science, has to be seen more as a creative construction and transformation (Edelman, 2006) than as abstraction through which the knower obtains universal notions. The outcome of such a construction is the cognitive structure that is related with physical perception: that is to say, with the object of our knowledge. We call these results symbols insofar as they are the result of sensation and cognitive structure present and acting in the knower in the same act of knowing. Science, for its own part, builds up a symbolic universe that has been validated by experiments. In this way, scientists confirm their hypotheses and obtain the certainty that the single phenomenon will act in accordance with scientific propositions validated previously in the experiments. In what concerns society, science acts in two directions of human acting: it deeply affects knowledge about the world, and also affects its relationship with nature when the knower obtains through scientific knowledge the goods required for human existence. Besides all that, it must be said that modern science has radically changed the concept of truth; nowadays, the inductive procedures to explain and to manipulate nature are considered as normal (truth), even if science is not absolutely truth. Now, if science permanently transforms the world, the man, his thoughts, and societies, it must be said that, as far as science is a process of knowledge about the world, reciprocally that scientific knowledge is influenced by previous knowledge accumulated in society. In this way, we can say that changes in scientific knowledge are influenced by society, which has problems to resolve and has an accumulated knowledge that serves as the origin of the scientific investigation. But the dynamical and reciprocal processes of modifying science and society must be explained by new theoretical and epistemological theories. Now we see that the fact of a science permanently tied with society, and the interaction between them, drives us to a new vision about ethics firmly related with this dynamism and with changes in

¹ The elements of a new development about human knowledge can be seen, among others, in the writings of philosophers and scientists such as Alfred North Whitehead, *Science and the Modern World* (1945); Jean Piaget, *psychologie et épistémologie* (1970); J. E. McGuire & Barbara Tuchanska, *Science Unfettered: A Philosophical Study in Sociohistorical Ontology* (2001); Philip Kitcher, *Science, Truth, and Democracy* (2001); Gerald Edelman & Giulio Tononi, *A universe of consciousness: How matter becomes imagination* (2000).

the operating structure of society. In fact, we can see a changing *éthos* in each society due to changes coming from science and technology.

Taking into account the power science and technology give to transform the world and man himself, a power that extends itself limitlessly throughout space and time, it is reasonable to leave aside the moral and theoretical neutrality of science towards the society that separates the supposedly disinterested search of objectivity in the name of so-called double reason. Indeed, it turns out more coherent to see all knowledge constructed from a historical situation of the knower –scientific knowledge is not an exception– because the human being cannot accede to an absolute and definitively stable truth about the world, nor about moral norms. Therefore, the scientific and technological activities belonging to history are fully charged of suppositions not compatible with the moral neutrality demanded of scientific and technological knowledge. On the contrary, there is a permanent interaction between human thought or knowledge and human acting; in such a way it is necessary to approach the problem of the relationship between science (knowledge) and ethics (action) starting from the subject's perspective because he acts based on his own knowledge. It must be added to the dynamism of knowledge that the individual is at the origin of scientific and technological knowledge. Therefore, the rational subject is at the centre of the dynamical relation between science and society. In fact, towards him science and technology go on, and through his acting he is at the origin of the world and of himself. But the rational subject also needs society for his existence and is at once the cause of his society. The fact of dynamical change in societies throughout human history taking its ground from human knowledge about the world and in his consequent action, demands, besides the epistemological explanation, an ontological one, leaving aside the matter-spirit dualism, even if such a dualism has been the central paradigm in philosophy for several centuries. That implies a recognition that the change in knowledge about world introduces changes also into society through human action, and also implies taking into account that science itself has pragmatically pushed away the concept of absolute truth. All that points to overcoming the common dualism in occidental thought that sees two realities: one which exists (material) and another which is thought, belonging to the spiritual soul. The ontological explanation of reality we now propose will take as its fundamental argument the unique and permanent physical interrelation in which runs the existence of the subject who acts and knows, being part of an interacting universal reality. Moreover, an epistemology that explains human knowledge as a result of the physical and theoretical interaction of the knower with his surroundings demands a further explanation about the dynamism of reality. Taking into account the subject's central role in that relationship, we point out at once his responsibility derived from his cognitive and transforming action that transcends himself and extends to his own society and to nature in its entirety. All that necessarily drives us to ethics; but before we speak about the relationship between ethics and science, we would like to speak about its ontological basis.

In fact, the introduction of ethics into the development of S&T demands the awareness and acceptance of the explanatory principles of society's transformation in the present and in the future that is already being constructed. But at the same time must be known the transforming power of science itself, of human knowledge or world view and of *éthos*: that is to say, of society itself. All that we have said until now leads us to outline the main terms of an ontology explaining the dynamism of S&T, as we have insisted.

Dynamism in our Society

Until now, we have said that the individual is at the centre of the epistemology; his knowledge about the world and his actions upon it come through S&T. Therefore, S&T set up the core of ethics and ontology. A naturalistic ethics turning on a knowledge of norms, when abandoning the characteristic dynamism of human knowledge, turns out as absolute and contrary to man itself. In the same way, an ethics grounded on justice and good as absolutely valid principles loses the historic processuality that is characteristic of the human being. Now we must see that in our actual society S&T can be tied to an ontological explanation allowing us to recognize them as an important fact, or *datum*, in the universal process of becoming. In such a way, their epistemological and ethical characteristics would be plenty understood as part of human existence.

In contrast to the Kantian ethics, S&T must be taken into account in conforming an ethics turned to the actual situation of humanity, and also turned to the future that is being constructed by all individuals living today in our societies. Taking into account the dynamism of human existence, the social ethics must confront not only today's challenges of humanity, but also it is forced to reflect on the future of man and nature that are being changed by science and technology. There we see one of the great changes that necessarily must be taken into account nowadays by the social and philosophical disciplines. These changes originated in human acting in S&T must be explained by the universal principles by which is also explained the individual action. Since the human action ties man himself not only with other individuals in a society, but also with the material and living world, those principles must necessarily be viewed as strongly related, from the concreteness of individual acting, to the universality of being. Hans Jonas (1977) says that the last answer of ontology could be the basis of man's duty, and maintains that reflecting on duty should come back again to reflecting about being. This spiral that passes throughout the constitution of human being (ontology) and its action (ethics) faithfully reflects the dynamism in society caused by S&T and shows its entailment with individual action (ethics) and with the existence of being itself.

An ethics originated in the dynamism of human action determined by S&T coming until the universality of being must be grounded in such an ontology that takes this dynamism into account. Indeed, in order to construct a dynamic ethics that approaches the dynamics of actual science, it is necessary to establish how reality is a universe conforming itself permanently by the physical interaction of everything that exists. Quite briefly, we propose an ontological explanation of being itself that is a brief résumé of the Cosmology developed by Alfred North Whitehead (1979): the actual world is a permanent and uninterrupted process of physical presence by which all entities existing in the Universe are constituted and permanently changing. In that sense, the world must be seen as a process of permanent becoming of everything that exists; thus, the being of an entity permanently constitutes itself by his becoming into existence as a creative synthesis of the interaction it has with its surroundings. The way each entity becomes is by its physical relationship with its surroundings: each entity exists so long as it *prehends* or perceives other things in its surroundings; all being, consequently, exists by the *prehensions* it has of other entities; these *prehensions*, in fact, are sensible data coming from physical perception, and each entity integrates them selectively in its own becoming (Whitehead, 1979). The result of interaction and *prehensions* is the existence, the becoming, of each entity that exists. Whitehead insists that from this point of view, it follows that the concept of 'subject' applied to each entity

loses its connotation of substratum (*subjectum*) to which we are accustomed via Aristotelian thought; otherwise, now, so far as each subject is the result of the interaction it has and *prehends* from its surroundings, etymologically the subject would be seen as a super-ject (*super-jectum*). In other words, each entity comes to existence from the interacting universe in which and by which it is constituted as a creative synthesis. As a result of all this, we are now facing a new vision of reality: a universe in which creativity constitutes the fundamental characteristic of each being, a reality in permanent process, a dynamism inherent to the existence of all entities (Sancén, 2003).

In this theoretical context, we can see that the world expresses the dynamism by which all beings exist and manifest their permanent interaction as their own form of existence. Consequently, based on this ontology, whose main characteristics are creative dynamism and its universality, the suggestion of a new ethics makes sense as a historical ethics grounded in the changes of *éthos*. These changes, as has been said, bring out a new society, a new *éthos* which can be seen throughout the history of humanity. These traits of an ontology, considering the reality as a process, establish S&T as a datum or fact conforming all individuals and societies. At the same time, these traits express the dynamism and creativity explaining society itself. From this point of view, by his acting, the individual maintains an existential and constituent relationship not only with his fellow being, but also with his social, biological and physical surroundings, where he reaches his transforming action. In what concerns the ethical dimension of science, the individual holds the centre. Actually, he is the rational subject who decides the viability and financing of research projects and the development of emergent technologies, such as nanotechnologies; he is the subject who achieves these projects; it is he who produces the goods derived from him and who brings them to the market, and it is also he who incorporates them into his daily routine; all that is turned to the future not only of each individual, but of the whole of the Universe. Therefore, everything that is present in human action constitutes the object of ethics; and science, as knowledge about the world, is the main element of such actions. In this way, science and technology necessarily occupy a predominant position in the construction of an ethics concerned with the future of our societies.

Based on this historical view, and on the changes that are nowadays being continuously introduced by S&T into our society, it is necessary to think about an historical ethics, as historic as man and science; an ethics that includes as its own field the human being and his social, biological and physical surroundings, to which the individual is existentially tied. To sum up, it is necessary to think about a dynamic ethics in accordance with the process in which man exists. This ontological explanation brings us to think about an ethics whose central point is, as we have said, the acting man and all that comes together with his action: that is to say, the *éthos*, the past and the future of the rational subject and that of his environment.

Science and Social Norms

Explaining reality as a process provides the theoretical elements that are necessary to, firstly, understand the relevance of the relationship between science and society, and secondly, to approach the analysis of individual actions as part of a community forged with norms it has constructed.

We have emphasized the permanent change that society suffers in its structure, in its world vision, and in its expectations towards the future, and we have pointed out that all this is caused by the scientific and technological activities associated with the introduction of devices to benefit the lives of individuals. We maintain the idea now that the dynamic change of science and society is an aspect of the permanent process of becoming in the universe. The characteristic trait of such a process of change in society comes from human action originated in knowledge about reality, and also in the good that man tries to reach when he acts. We have also highlighted that both knowledge and intention are present in each human action and that they are involved in a symbolism expressing the individual interpretation of the world and in the social structure which is maintained and reproduced by human action. Therefore, science necessarily points us to such an ethics whose characteristics come from its epistemological postulates and its practical applications. An ethics looking to establish a direction towards S&T, accepting their dynamism and change, must also be a dynamic one. That is why we propose an ethics centred on the subject as acting, testing the change in himself and conscious of the transformation of his environment. In this way, such an ethics will consider the future as a normative criterion, because the permanent process of change is also a creative process from inside society that comes from innovative S&T causes within it. But at the core of this creativity expressed by the interaction of an acting subject with all entities, as its origin and its result, is the rational subject: man himself. Therefore, the ethics we propose will be seeking each individual as constructing his own future and that of his environment. Moreover, the outlining of the properties of a new ethics that come from an ontology seeking the reality as process puts us in the way of social responsibility regarding science and technology. More than grounding what must be done seeking only past moral rules, a dynamical ethics will be occupied in thinking about what to do in the future, mainly in respect of science and technology, characterized by the dynamism we see in introducing permanent changes in the theoretical explanations, and in the applications they realize from the world's knowledge that they construct. This dynamical ethics, grounded in the process of becoming, takes into account the requirements of universality, obligatoriness (good) and historicity to which all ethics must respond.

The universality of a dynamical ethics comes from the ontological explanation declaring that all that exists is process, pure becoming, and where the fundamental category is creativity through physical interaction. This universality brings two fundamental axes to ethics: on the one hand, the subject's action – that is to say, the universal form in which exists all entities; on the other hand, the constituent relation that links together the acting subject with all entities. In that way, human acting is equivalent of being, and at the same time it is existentially related with the Universe. The obligatoriness comes from the good determined by the subject in action, but such good implies not only the particular subject but also its surroundings, because from this one arises (proceeds) the good is obtained by each subject. The historicity of ethics comes from its epistemological dimension. In fact, knowing involves the knower's past acting as datum in the knowledge itself. Further, this knowledge will be, in its turn, a datum for successive knowing activities.

These characteristic traits of ethics, we propose, express its creative dynamism. Such a dynamic vision of ethics contrasts with the Western philosophical tradition, with our culture, and with the current world view. Nevertheless, a glance at the dynamism we postulate for ethics based on the ontology developed in the Philosophy of Organism and on philosophy developed in Ancient Greece demonstrates that the main ideas of dynamism in

reality and of ontological process were present not only in the Presocratic philosophers but also in the classics, whose ideas are at the origin of Western civilization. For instance, Plato, when talking about the teaching of virtue, asks himself: how can we teach virtue if we do not own the knowledge of the Absolute Good? When a guide leads us to the top of a mountain we can trust him because, as the guide he is, he knows the summit and therefore the way to reach it. But we, how can we say that we teach virtue –that is, the way to achieve good– if we do not own the idea of good? (Menon, 89 BC). The idea of good is strange to the man who never reaches it; he must continuously search for it in a physical reality that is synonymous of change. Therefore, man cannot act in accordance with Absolute Good. That is the tragedy of Platonism. Aristotle, in his Nicomaquean Ethics, maintains that being is synonymous with activity, and that entities exist and are visible only through life and perception: «We exist so long as we act, that is to say, insofar as we live and we act» (1168^a); «Being means to us to perceive or to think» (1170^a). Aristotle speaks clearly about a process because perception means physical interaction insofar as life means interaction with other entities. We can see that even if the ethics we propose is more directly tied to the results of modern science, it is not dissimilar to a dynamic vision of reality that can be glimpsed in the Platonic and Aristotelian philosophy. In fact, they also take into account, specifically Aristotle, the science of their epoch.

Current S&T, for reasons we have outlined, drive us to construct a new ethics; an ethics arising from the main role they play in our society in permanently configuring the changing *ethos* in all societies; an ethics appointed to the necessary surpassing of the discourse that proposes a scientific orientation first to investigate obtaining results, and only after that, to take care of the ethical and political implications. With George Khushf (2006), among other natural and social scientists, we consider that it is necessary to form a new culture of scientific research and of the commercial development of technology, where ethical thinking will be integrated permanently in that research, in politics and in the institutions dedicated to education, science and culture. In this way, we have left out such ethics whose main interest is to construct absolute norms, predominantly concerning the duty of the human being to submit his actions to those norms. With an ethics centred on the subject, the moral responsibility does not depend on the observation, per se, of norms, but it resides in the total development of a human being's existence and that of his surroundings, as he looks to the future.

Viewing an ethics engaged with the congruence of human action vis-à-vis norms, looking for a correct formation of universal norms and the application of such norms to guide concrete human action, and also seeing that science and technology does not take into account the justice and goodness specifically related to members of our societies, even if in reality they are tied with social circumstances that bring together all human beings, S&T should adopt a new form of acting in such a way that they will approach the problem of good and justice, taking into account their force in conforming man and society.

In that way, we can see some ethical concepts, such as Norm, Good, Responsibility, Creativity, Future, etc., and try to understand how good and justice can be sought in concrete human acting.

The new ethics sees the norm as an expression of the physical and cultural conditions of society. This expression –the norm– has a sense because it tends to benefit the existence of each human being who belongs to that society: insofar as the norm expresses the idea of good in and for each society, it gains compulsoriness for its members. Therefore, the norm

expresses the conditions in which each rational subject can reach his own good, and seeking it, he favours necessarily the good of other individuals in society. The individual is at the origin of norms and their last objective is the rational subject who, insofar as he acts, searches for his own good. This one consists, as has already been indicated, of remaining in existence; that is to say, into permanence of being. Therefore, the norms must be seen as an historical construction that can change if the circumstances determining the social and individual good suffer some modifications.

The idea of human good is present in all physical interaction and it comes into being by the idea each man has about himself, and by the election of what he wants to obtain with his action. Since the idea of individual good for each subject is determined by himself, and since when obtaining his own good by acting his existence becomes as a new being, it can be said that each subject (super-ject) is the cause of itself (*causa sui*). In other words, each man, thanks to his own action, is the origin of himself. Therefore, the final cause, in the context of a dynamic ethics, acquires a different meaning; that is to say, it will be seen no longer as justification of the practical reason. In fact, one's own good constitutes the motor of any human action, and consists, in the first and last instance, of conserving itself as existing. This is not an exclusive property of man; in fact, so long as any physical or biological entity, such as an atom or a cell, *prehends* other entities of its environment, it secures its own good. That is to say, it can remain in existence as a result of its physical interaction. This idea of good, nevertheless, is only attainable through the existence –the good– of «the other»; that is to say, the good for each entity, including man himself, is only possible through interaction with other entities because on this depends the good of acting's subject; out of the other's existence non-existence is possible. It is useful to add that man's action requires the perception and explanation of the world that results from his own past. The final cause of his action is the human being itself, but it must be said that the good he looks for exists only in his environment, and that we postulate a fusion of human being and nature in terms of final cause.

Therefore, the moral responsibility does not limit itself to well-being or happiness of a rational subject, because the human action reaches necessarily not only his immediate environment but also other entities which are distant in space and time, as we can see through the history. Indeed, since man can only exist in interaction with his surroundings, the responsibility derived from his action necessarily reaches «the other», who is not anything else but his own environment, the world. Taking into account that throughout S&T the human being reaches his own good, it must be said that knowledge about the world expressed pragmatically by S&T is today the most important issue for Philosophy and Ethics, and a determinant concern of responsibility to each subject in our society: scientists, technicians, academics, politicians, investors, consumers, legislators, industrialists, etc. In fact, the rational subject's responsibility for his action necessarily reaches S&T so long as they are a determinant element in obtaining his own good and that of his surroundings. Therefore, the direction and dimension of S&T should constitute a central commitment for today's society, specifically for ethics and philosophy, starting from sociology.

We have seen that human acting is simultaneously the result and the cause as much of man himself as of his surroundings. Indeed, action is always performed coming from a pre-existent situation previously determined by the individual, and at the same time by society (social habits, values, customs, etc.). In such a situation, the decision of acting comes from the idea of good and any action always creates a new occasion, a new entity, insofar as something

new comes from this action; it also becomes a modification in the environment insofar as this one is the container of the subject's action. Consequently, it is possible to conceive an ethics as a dynamic discipline referring to creativity in the universe. This ethical creativity takes shape in the development of each subject and of his society. We are now putting forward an ethics occupied of values actually recognized, but also an ethics permanently analyzing the usefulness of values and norms in order to draw into any society the good that individuals seek through their acting; an ethics seeking new forms of the subject's existence. These points configure, in fact, an ethics orientated towards the creative search for new relationships of subjects with their environment in which they find their own good. The main objective of ethics is the future of man and his society, both tied existentially with the bio-physiological world in which they obtain their own good.

Consequently, a dynamic ethics will have some particular characteristics distinguishing itself from traditional ethics: the human action is the main concern of ethics, because all activity is a permanent interaction with the physical, living and social surroundings, and because human action is grounded firstly in the individual and collective past (own experience, culture), and secondly in his future, taking the form of desire and tendency towards his own good. Besides, these elements or data of human activity (past and future) conform to each individual as a moral entity, and in this way man as actor is the main object of ethics reflection. Indeed, our actual science, far from being neutral, constitutes the more powerful element of an individual's action and of *éthos* in our societies.

The Future of Science and Society

Because human acting is the point of confluence of man with his social, physical and living surroundings, and because it is the expression of man's thought, including his past and his aspirations, we can see that ethics and culture in any society are tied; indeed, it would be said that ethics is the expression of a culture to which ethics provides the elements of duty and universality. Such a universality comes from the reach (all that exist) of its norms, and their obligatory nature is a force acting through orientation that circumscribes the individual acting in his own existence and that of society.

Today the transforming power of science and technology is part of our culture (Gramigna, 2012). Their powerful influence on society is concentrated nowadays in the so-called emergent technologies, especially in nanosciences and nanotechnologies. Actually, nanotechnologies comprise almost all investigation and development of scientific and technical activities around the world and obtain great amounts of resources. The main significance of emergent technologies for our society comes from the fact that each innovation there achieved will bring changes in our lives. This is especially true of nanosciences and nanotechnologies, because they work with matter at a level where the compounds we know are constructed, where the cells of living organisms interchange information, and where molecules form themselves.

The results of nanotechnologies are therefore new materials, much more resistant and at the same time lighter, that will change all the artefacts and devices we use in our daily lives; they are developing new drugs exactly directed only at the affected cells; new weaves for the human body; new, more precise equipment for medical diagnosis; new textiles, new materials with new electromagnetic properties able to store in a few nanometres enormous

amounts of data, etc. All this is now considered a new revolution that will bring new forms of life, a new world, new ways to act in it, new materials, new ways of industrial production, new goods, etc. All this will necessarily form a new subject and a new world view, a new society with new values, new customs, new forms of existence. This is our modern reality that demands of philosophy, particularly ethics, a reflection that, although based on the present and the past, is turned specifically to the future where each individual and all of society will be living.

It is necessary to go deeper in the ethical reflection based on this changing reality that expresses the creative capacity of man and society, specifically today with the nanosciences and nanotechnologies (Sancen e Gramigna, 2011). A reflection aiming to change the theoretical and material structure now determines the results of S&T to profit from it.

The ethics, which we have only outlined, turns around the creativity that becomes actual in the action of each subject. The abstract reflection remains a method for the development of ideas. The concrete and unique reality is the only place where everything we have indicated would be real. Therefore, ethics, although a philosophical discipline that requires abstraction for its development, is grounded in concrete reality. It is at the level of each individual's action that the ethics becomes reality, there that the values and norms become present, and where the ethics is diluted, opening the way to the conformation of each individual and of his surroundings. The proposal of a creative ethics turned to the future can only be real in the thought and the action of each subject.

Bibliografia

- BERGER, P. (1967). *The Sd Canopy: Elements of a sociological the religion*. New York: Anchor Books.
- EDELMAN, G. M. (2006). *Second natre: brain science and human knowledge*. New Haven: Univ. Press.
- GRAMIGNA, A. (2012). *L'epistemologia della formaziones nel presente tecnologico*. Milano: Unicopli.
- HABERMAS, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik, Suhrkamp*. Frankfurt am Main.
- JONAS, H. (1997). *Das Prinzip Leben: Ansätze zu einer philosophy biologie*. Berlin: Suhrkamp.
- MARCUSE, H. (1966). *One dimensional men: studies in the ideology of ad industrial society*. Boston: Beacon Press.
- MORIN, E. (2001). *La method 5. L'humanité de l'humanité. L'inhumaine*. Paris: Suil.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie et épistemologie*. Paris: Gonthi.
- SANCEN, F. (2003). *La realidad en proceso de ser real*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- SANCEN, F y GRAMIGNA, A. (2011). *L'ethos al tempo delle nanotecnologie*, Milano, Unicop.

Els autors

Fernando Sancén Contreras és professor, investigador i fundador de la Universitat Autònoma Metropolitana. Format a la Universitat de Friburg (Suïssa), ha construït una ètica inspirada en el procés i la creativitat, i ha portat a l'ètica el procés creatiu proposat per Alfred North Whitehead des de les ciències físiques. L'aplicació d'aquesta ètica a la nanotecnologia li ha valgut ser reconegut com a membre actiu de Nanoethics, grup d'experts que assessora la Unió Europea en assumptes d'ètica per a les tecnologies emergents, especialment les nanociències i nanotecnologies. Ha desenvolupat el seu treball docent al voltant de l'epistemologia, la filosofia de la ciència i l'ètica, i ha col·laborat com a professor en nombroses universitats. Ha dictat conferències en universitats de Mèxic, Alemanya, Itàlia i Dinamarca. Els seus llibres més recents són *Aportaciones al estudio de la cosmovisión* (2010) i *Ética del futuro. Respuesta a los retos que la ciencia y la técnica plantean al hombre de hoy* (2013).

Anita Gramigna ha estat professora visitant en diverses universitats de Mèxic, Espanya, el Brasil i l'Argentina. Forma part del consell assessor de revistes especialitzades tant d'Itàlia com d'Espanya i Llatinoamèrica. Els seus camps d'investigació se centren en l'epistemologia de l'educació, l'estètica i l'ètica del coneixement, amb especial referència a les emergències formatives presents. Les seves darreres publicacions són: *L'ethos al tempo delle nanotecnologie* (2011), traduït al castellà el 2013; *Epistemologia della formazione nel presente tecnocratico* (2012) i darrerament, el 2013: *Nahual*.

**La semiótica del
género conferencial
para la comunicación
educativa**

Tatiana Sorókina
*Universidad Autónoma
Metropolitana - Xochimilco,
México*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
45-54

La semiótica del género conferencial para la comunicación educativa

Semiotics of the conference genre for education communication

Tatiana Sorókina

Abstract

The changes that our society is going through nowadays, brought about by its dynamic relationship with science and technology, requires a new philosophy, a new ethic, a new symbolic universe, in order to understand this dynamism and above all to intervene in the direction in which science is leading society. This paper offers a new view of science and ethics based on the Philosophy of Organism. Based on this philosophy, ethics necessarily focuses on the rational subject; action constitutes its being and its environment. This article emphasises the powerful influence of science and technology in forming our current society, and the need to direct its development. The importance of nanoscience and nanotechnologies are mentioned as an important factor in determining the current changes in our society, and we postulate the urgent intervention of society in order to direct them based on a philosophical reflection.

Keywords: ethics, technoscience, education, relationship.

Resum

En aquest treball s'explica, de forma molt concreta, que les conferències, particularment en l'àmbit acadèmic i educatiu, pertanyen a un gènere que cal analitzar des d'una perspectiva semiòtica. Això és degut a la complexitat del gènere que s'evidencia tant pel que fa a l'organització textual com a l'exposició, o el que és el mateix: l'acció conferencial. Al mateix temps, els recursos tecnològics (cibernètics) que s'utilitzen àmpliament a les presentacions, també mostren la complexitat del gènere. S'arriba a la conclusió que sense un coneixement sobre la complexitat semiòtica i tecnològica de la conferència, el disseny i la realització d'aquesta no compleix les expectatives del conferenciant ni del públic, siguin aquests participants en l'acció conferencial científics o educadors.

Paraules clau: gènere conferencial, educació, tecnologia, semiòtica, complexitat.

sorokina@correo.xoc.uam.mx

Aquest article fou aprovat per publicar-lo l'octubre de 2014.

Introducción

La dimensión divulgativa que tiene el discursivo conferencial, lo hizo habitual en diferentes ambientes y círculos, profesionales y no profesionales. Es obvio que en los entornos educativos y académico-universitarios, este género no sólo se emplee con mucha frecuencia sino que aun haya adquirido cierta obligatoriedad.

Para la educación, las conferencias representan una forma comunicativo-cognitiva no sólo inherente, sino también imprescindible. Por un lado, permite al profesor llevar el conocimiento a grandes audiencias, generando, de esta manera, cierta unión informativa que posibilita disponer de bases comunes para el análisis o las discusiones. Por otro lado, el formato de conferencias, sobre todo las extensas, valida los monólogos científicos (tradicionalmente orales y presenciales) como tópicos con cierta profundidad de desarrollo. A su vez, el público (los estudiantes) se entrena como oyente que sabe percibir las ideas de otro(s), expresar su opinión e ideas y hacer comentarios idóneos también en forma específica; asimismo aprende a ser participativo. A pesar de que esta forma discursiva ya se ha convertido en una práctica milenaria, es susceptible a cambios, de lo que hablaremos en este escrito.

El propósito es revelar las mutaciones del género conferencial y su complejidad semiótica. Para hacerlo adoptamos una perspectiva pragmático-funcional que permite preponderar la operatividad semiótica del discurso vivo frente a la *modelización semiótica* (Lotman, 1993), que conduce a la metasemiótica opacando la realidad discursiva. Recordamos que la perspectiva compleja –orientada a la contradicción, a la inconsecuencia y a la diversidad estructural dentro de una sola formación textual– generó un estudio que Lotman denominó como semiótica de la cultura. Recogemos la idea lotmaniana sobre la heterogeneidad del espacio semiótico interno para nuestro objeto de estudio que es el género conferencial. Siguiendo la teoría de la semiótica cultural afirmamos que los discursos de tipo conferencia poseen una estructura sónica no uniformada, la que, además, por su origen no es unitaria.

Asimismo, al tratar un hecho académico-educativo como el discurso conferencial en particular, recurrimos a la hermenéutica, encaminada más a la comprensión de los fenómenos, que a sus análisis dentro de un sistema u otro (Gramigna, 2013: 123). Tal orientación, en palabras de Gramigna, se caracteriza por un pensamiento complejo formado y trans-formado en el contacto con el nuevo ambiente tecnológico, que permite orientar el discurso educativo y científico «hacia la construcción de los criterios o principios, de las claves de lectura, de los puntos de referencia que nos ayudan a interpretar el presente» (ib., 122).

Si del discurso académico-educativo se trata, la complejidad se manifiesta, además, en diferentes formas y estructuras de exposición. En el género conferencial se puede identificar tres tipos básicos. Un formato se presenta como lectura en voz alta de un texto previamente escrito. Otro formato consiste en exposición al estilo de charla que por lo regular también tiene un escrito previo, a saber: un guion o un esquema estructurado. El tercero se efectúa con el apoyo de alguna herramienta tecnológica. Los tres formatos se distinguen por su grado de complejidad expositiva.¹ Sobre este tema hablaremos más adelante.

La forma de dar conferencias con el uso de dispositivos electrónicos nos lleva al problema de la tecnología, entendida ésta en términos generales. En el concepto de

¹ Aquí no me refiero al contenido, ni a la complejidad de ideas, sino sólo a la forma de exposición.

tecnología se encierra, por ejemplo, la escritura y el libro, las artes y las destrezas artísticas, asimismo los procesos científicos o ideológicos; todo esto puede ser visto como *extensiones tecnológicas* del cuerpo (McLuhan) y de la mente. De manera semejante, la expresión sónica, que constituye la principal herramienta de uso interno (Vygotsky, 1979), también se encuentra bajo la influencia tecnológica. Diferentes códigos-lenguajes, a su vez, condicionan la comprensión e interpretación. La combinación de herramientas y signos permite construir significados nuevos.

Por otra parte, la estructura semiótica de un todo textual se constituye a partir de *subtextos* con lenguajes diversos y no deducibles uno del otro. Recodificados, estos códigos-lenguajes establecen equivalencias «en los puntos de vista y combinación de diferentes voces» (Lotman, ib., p. 18). Tal propuesta de Lotman abarca el universo discursivo en su totalidad. Ahora veremos cómo funciona su modelo en el discurso conferencial, que, por antonomasia, es un género que guarda códigos variados e implica una constante transformación sónica de los mensajes de conferencista, al igual que de público.

El término *conferencia* remite, a grandes rasgos, a un discurso expositivo oral. Si lo observamos desde un enfoque pragmático, podemos distinguir un conjunto de metas. Por un lado, se pretende divulgar y difundir las investigaciones presentadas por el conferencista (en la mayoría de los casos, también el autor). Por otro lado, se espera una intervención reflexiva por parte del receptor-escucha en el mismo instante de disertación conferencial. Debido a lo anterior, sería más exacto afirmar que en este género, las dos metas se fusionan formando, en términos estructurales, un objetivo compuesto y complejo a la vez.

Esta complejidad también permite considerar las conferencias como un hecho más amplio que meramente textual, es decir, una entidad terminada y, en este sentido, inmutable. El hecho conferencial, además de ser presentado por el texto en papel estrictamente dicho, incluye la presentación² misma que necesariamente comprende a dos agentes de comunicación: el conferencista y el público. Aquí hay que incluir también el medio (el canal) comunicativo-transmisor. En las presentaciones académicas, este último puede ser únicamente la voz del ponente o su voz combinada con imágenes y sonidos. Estos elementos tecnológicos determinan el formato de la conferencia.³ La articulación entre la materia textual, los agentes o participantes y el diseño tecnológico permiten afirmar que el género conferencial se presta a ser configurado como una acción y no únicamente como una unidad discursiva estática al estilo de los textos publicados (impresos).

Los espacios y ambientes dejan su huella en la dinámica conferencial. En el contexto educativo, el ponente es el maestro, el educador, y su público conforman los alumnos.⁴ Aquí, la relación entre los participantes de la acción conferencial se delinea en términos de oposición: la autoridad frente a la subordinación.⁵ Por el contrario, en los eventos académicos (los coloquios o congresos), donde hay equidad cognoscitiva o profesional, las exposiciones están dirigidas a iguales o pares. El objetivo de intercambiar las opiniones aquí se resalta

² El término *performance* es muy idóneo, en mi opinión, aunque no tiene connotaciones académicas.

³ En este trabajo no hay necesidad de distinguir entre la conferencia y la ponencia, aunque en el sentido común, la ponencia se presenta como una versión «pequeña» de conferencia.

⁴ Vea, por ejemplo, la siguiente definición: «La conferencia es el tipo de clase que tiene como objetivo instructivo principal la orientación a los estudiantes [...] de modo que les permita la integración y generalización de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de las habilidades que posteriormente deberán aplicar en su vida profesional» (Cañedo Iglesias y Cáceres Mesa, 2008, 2.4.4).

⁵ Por lo menos en las escuelas con didáctica y pedagogía tradicionales.

mucho más que en un salón de clases, donde el público (los alumnos) por lo regular se establece en una postura de receptor y no de dialogante. Pese a estas diferencias, en ambos casos se trata del mismo género, de los mismos formatos, reglas y del mismo *performance* conferencial.

El factor de espacio-ambiente, entre otros, también revela complejidad de la acción conferencial. Sin embargo, en este trabajo nos limitamos al contexto académico exclusivamente. El interés se centró en la acción conferencial en las condiciones de cierta equidad cognoscitiva de estatuto profesional entre los interactuantes: el conferencista y su público (los académicos). Pese a ello es de resaltar que para la estructura y el diseño de conferencias, asimismo como para su presentación, el contraste entre el público académico y los alumnos en salón de clases, no tiene grandes repercusiones.

Las conferencias, observadas desde la perspectiva tecnológica, presentan semiótica variada. En el formato conferencial antiguo (aunque todavía existente), que sería más idóneo definir como tradicional, la escritura siempre precede a la oralidad.⁶ El *subtexto*, o aquí la protoconferencia, tiene sus propias reglas internas que obedecen al género de artículo científico y, además, es creado con vista de ser un trabajo publicado en el medio impreso. Durante la acción conferencial, este *subtexto* se introduce en el medio oral que, a su vez, es regido por las normas discursivas propias. Sin duda alguna aquí surgen ciertas tensiones entre un lenguaje complejo⁷ –aunque oralizado– y las expectativas de escuchar un lenguaje hablado, estructuralmente mucho menos complejo.⁸ Tal tensión provoca problemas de *recodificación* y comprensión.

Es fácil notarlos en el hecho de cómo el público recibe las exposiciones conferenciales. El sentido activo del público-receptor es el oído que opera de manera distinta en comparación con el ojo (McLuhan, 1993; Ong, 1987). Pese a que escuchar y leer se asocian entre sí y se unen por medio del mismo lenguaje,⁹ son dos procesos semióticos distintos. El expositor lo debe tomar en cuenta si le interesa establecer diálogo e interactuar con el público.

Las conferencias que se dan en forma de charla son mucho más amigables, porque nacen del medio oral, que es dialógico por su naturaleza. Sin embargo, si de las exposiciones prolongadas se trata, el diálogo desaparece y se convierte en un monólogo. La tensión aquí no sería de índole semiótica, sino de tiempo.¹⁰ A fin de cuentas, las disertaciones largas insertas en el ambiente dialógico contradicen a la propia dinámica de discursos orales y, además, no son eficientes: la inversión de tiempo puede afectar el contenido captado durante la conferencia.

El uso de la herramienta (la tecnología) en apoyo a este tipo de conferencias hace un importante giro. Lo fundamental aquí es la complejidad semiótico-estructural aumentada. Ahora, el código sonoro de la palabra oralizada por el expositor y el código visual que el espectador recibe coinciden en lugar y en tiempo lo que deviene la eficiencia del discurso conferencial. Por otro lado, el «borrador» (el *subtexto*, el guion o la protoconferencia)

⁶ Un elemento común para todas las conferencias.

⁷ La complejidad proviene del propio género científico.

⁸ Esto se debe al «requisito» de ser dinámico y fluido.

⁹ La mayor parte de los autores resaltan las similitudes entre la lectura y escritura, y hay poco material sobre las diferencias. Sin embargo, en internet se puede encontrar blogs o páginas didácticas de profesores al respecto. Vea, por ejemplo, Margarit (2003), Silva de Marco (2014), entre otros.

¹⁰ De hecho, aquí se podría hablar de tiempo como factor semiótico también, pero sería un tema de otra investigación.

adquiere un sentido y significado semiótico nuevo. La conferencia oral-visualizada se recibe de manera diferente y con mayor grado de comprensión que la conferencia únicamente oralizada.¹¹

Asimismo la tecnología permite combinar signos de diferentes semiosis a la vez: la voz, la imagen y a veces el sonido. Esta mezcla semiótica –si se estructura adecuadamente– convierte la conferencia en un género de mayor complejidad, pero al mismo tiempo de menor dificultad desde el punto de vista funcional. Presenciamos otra metamorfosis semiótica: tanto el conferencista como el público involucran no sólo el oído, sino también el ojo. La estructura multisignica (multimodal o plurisemiótica) de esta clase de conferencias permite al orador tener mayores oportunidades en su acción argumentativo-ilustrativa y al mismo tiempo transforma al oyente en el lector de la conferencia, cuya labor de descodificación se convierte en un acto más participativo. A las conferencias que se diseñan a partir de diferentes medios (empezando por la escritura), las podemos definir como mixtas que operan a partir de diferentes campos perceptivos, formando así estructuras dinámicas.

Los tres tipos conferenciales mencionados comparten varios elementos semióticos comunes. En primer lugar, todos están conformados en torno a la figura central de expositor quien habla dirigiéndose a un grupo de personas.¹² Segundo, los tres tipos conferenciales son monológicos y a menudo se parecen a las oratorias epidícticas (demostrativas) que ocuparon un lugar específico tanto en las aulas universitarias como en el ambiente académico.¹³ Claro está que la exposición, prolongada y monológica, constituye una parte importante de la acción conferencial en su totalidad, sin embargo, las conferencias, vistas desde el enfoque funcional propuesto pertenecen a un género complejo que también incorpora diálogo entre el conferencista y sus oyentes.¹⁴ Finalmente, los tres tipos conferenciales están regidos por una estructura lineal (o secuencial) de la acción conferencial: el discurso, su ejecución y la intervención del público tienen un orden bien definido y están limitados en el tiempo y en el espacio presencial.

Respecto al último, la tecnología dio opciones para sustituir el espacio físico por uno virtual. De esta manera, a los tres tipos de conferencias se añadieron otros dos. Uno es la así denominada video conferencia, donde se disimula la presencia física del conferencista en la pantalla electrónica, pero la acción conferencial sigue la dinámica conferencial anterior. Otro tipo de conferencias es de índole totalmente diferente.

La tecnología cibernética hizo posible llevar a cabo los coloquios o congresos en línea. Esta forma es virtual no sólo en términos espaciales, sino también temporales. En el medio cibernético, los eventos académicos obtienen unas características que trasladan las exposiciones de un plano semiótico a otro. Antes que nada se suspende el medio oral, porque todas las actividades, tanto del conferencista como del público, se realizan en forma escrita. La acción (el *performance*) conferencial en su totalidad se debe ahora al signo gráfico.

¹¹ Aquí no me detengo en los efectos negativos de este tipo de exposiciones.

¹² De hecho, Prégent (1990) define acertadamente la conferencia como la no intervención del público en la exposición.

¹³ El orador en el género epidíctico utiliza entre otros recursos la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), la que, a su vez, se concibe central en el discurso académico y educativo. La misma idea se apoya en Gutiérrez Ríos (2009).

¹⁴ En su gran mayoría, los intercambios de ideas se realizan en tiempos muy reducidos, y suele suceder que los oyentes se apropien del papel de conferencista. El desarrollo armónico de la dinámica conferencial está en manos de los moderadores; este aspecto merece ser profundizado en otro trabajo.

Describimos brevemente el procedimiento de participación en congresos o coloquios virtuales.¹⁵ Después de haber inscrito y recibido una clave de acceso, el colaborador-conferencista, la publica en una de las páginas del evento virtual especialmente asignadas. Todas las ponencias se dividen en lo que tradicionalmente se llama mesas temáticas, pero éstas aparecen en forma de una especie de índices, es decir, unos listados con títulos de las ponencias que previamente fueron ordenados según los enfoques particulares. A partir de éstos, el así denominado público –que en esta situación no es sino un círculo de lectores– puede acceder a cualquier texto (conferencia) publicado por medio de un clic, leerlo y comentarlo o hacer preguntas. Todas las intervenciones (por supuesto, escritas) se colocan abajo de la conferencia y pueden ser leídas tanto por el autor-conferencista como por todos los participantes del congreso y no sólo de esta «mesa». De hecho, los inscritos en el evento pueden navegar por el índice temático y entrar en cualquiera de las «mesas» y en cualquier momento.

El procedimiento virtual de las conferencias donde la oralidad desaparece, cambia la propia acción conferencial. En lugar de los oradores o locutores, la presentación escrita debe «hablar» por sí misma. Para ser más dinámica, la ponencia virtual se ejecuta en formatos diferentes a los textos planos y continuos; éstos por lo regular son los programas PowerPoint y Prezi; también frecuentemente se anexan grabaciones auditivo-visuales de todo tipo. De esta manera, la conferencia con el soporte tecnológico «habla», pero ahora en pleno silencio por parte de su autor (conferencista).

El diseño de este tipo de conferencias se distingue de la estructura y forma semióticas de las conferencias dictadas en un espacio físico, que denominamos mixtas. Si en estas últimas se prevé una relación complementaria entre la voz y las imágenes en la pantalla, el texto de las conferencias virtuales –en PowerPoint y Prezi– es totalmente autónomo y al mismo tiempo claro para el público virtual sin intervención alguna del autor.

Los discursos electrónicos, diseñados en y para el ambiente virtual, revelan su dualidad. Por un lado, comparten los rasgos de enajenación y de autosuficiencia¹⁶ con textos impresos, que surge de su condición autoral.¹⁷ Por otro lado, las presentaciones son parte de la acción conferencial, que se debe al dinamismo y a cierta flexibilidad originarios de la oralidad. De esta combinación de la autosuficiencia y el dinamismo se deriva la complejidad semiótica.

A su vez, el orden semiótico influye en el desarrollo de géneros. En el caso de conferencias virtuales se puede observar cómo los géneros académicos cortos, el resumen y la síntesis en particular, se fusionan dentro del tipo conferencial de discurso y lo integran. Tal condensación del lenguaje verbal se auxilia de las imágenes, estáticas o dinámicas (los dibujos animados y no animados, las fotos o videos), que tienen diferentes funciones: desde ilustrativa o demostrativa hasta meramente técnica. Las imágenes permiten sustituir algunas partes de texto largas reduciendo, de esta manera, el tamaño de las presentaciones sin afectar el contenido. Esta articulación sígnica en ausencia de la voz del expositor forma una entidad discursiva nueva, un subgénero que puede ser denominado *conferencia ppp* por su diseño en PowerPoint y Prezi, dos programas elaborados con el fin de presentar contenidos complejos de una manera más amigable y atractiva, en términos semióticos.

¹⁵ De paso mencionamos que las conferencias pronunciadas también pueden ser guardadas en las páginas de estos eventos académicos, aunque no es algo generalizado todavía.

¹⁶ Respecto al contenido.

¹⁷ Sin embargo, a diferencia con los textos impresos, los hábitats de producción y de publicación coinciden plenamente, es el mismo medio electrónico-virtual.

Estos programas y, en general, la tecnología cibernética como tal abrieron puertas para muchas innovaciones discursivas. En el ambiente virtual, el género de conferencias adquirió muchas versiones. Basta recordar videoconferencias en tiempo real, que son presentaciones muy similares a las conferencias en el ambiente físico-real, que permite contactos directos entre el conferencista y su público directos. El tiempo aquí es simultáneo y restringido. El lugar, por el contrario no tiene espacio limitado, puesto que la conferencia puede ser recibida en lugares diferentes, distantes y múltiples: la conferencia se transmite de un lugar y se recibe en varios en el mismo instante.

También se puede hablar de la puesta en internet de conferencias videograbadas, con diseños habituales e innovadores. Su ventaja está en su presencia permanente en internet, lo que permite acceder a ellas cualquier en momento; en otras palabras, no influye en el tiempo. Sin embargo, aquí el contacto entre el conferencista y el público es muy insignificante. Pese a que siempre hay posibilidades de escribir un comentario, las videograbaciones por lo regular pierden vigencia en términos de tiempo y de temática. Además, las conferencias grabadas frecuentemente son copias de las conferencias en vivo, donde la acción conferencial o dialógica ya tuvo lugar y cumplió sus funciones dialógicas. Las grabaciones no difieren mucho de las conferencias televisivas (teleconferencias) con todo lo que implican éstas.

Falta mencionar también las conferencias virtuales que se parecen a las últimas, pero que utilizan la ventana (la pantalla) como si ésta fuera pizarrón. Alguien, quien no se ve y sólo se escucha, escribe o dibuja en un «pizarrón» imaginario, que ocupa el espacio de la pantalla. En este pizarrón-pantalla se puede observar el uso de diseños muy diversos: desde las palabras que se escriben mientras se escucha la voz hasta los dibujos animados creados en el momento de explicación. La presencia del conferencista se percibe únicamente a través de su voz. Tal manejo de tecnología (el pizarrón-pantalla «inteligente») definitivamente tiene un aspecto lúdico y, antes que nada, se asocia con y se utiliza en el proceso educativo. En las conferencias magistrales o universitarias, el maestro-expositor asume el papel de autoridad intelectual, quien en aras de mantener la atención y el interés de sus alumnos hace sus exposiciones apoyándose en los recursos tecnológicos. Asimismo, la computadora conectada a la red constituye un recurso muy dinámico y efectivo y, además, permite trabajar con distintos campos semióticos al mismo tiempo. Las conferencias-pizarrón virtuales operan a partir de explicaciones con diseños bastante originales y estéticamente interesantes, pero no propician la retroalimentación.

El panorama, que esbozamos desde las perspectivas semiótico-tecnológica y funcional, revela el carácter complejo del género conferencial. La complejidad surge desde su naturaleza monológico-dialógica a la vez, lo que implica una acción performativa, que compromete tanto al conferencista como al público (en su estatuto de receptor y de replicante). A su vez, el *performance* conferencial está condicionado por la forma y por los constituyentes sémicos que entran en el campo de atención del público. Los códigos, que forman estructuras dinámicas de la percepción, se distinguen según los medios empleados en la acción conferencial, por lo que la tecnología, abastecedora de material semiótico diverso, ocupa un lugar específico en la construcción (y transmisión) de discursos, en este caso exponenciales.

Para concluir, es más que necesario tener en cuenta las características discursivas y la complejidad semiótica de las conferencias, que brevemente esbozamos en este trabajo. Es de suma importancias dominar «los instrumentos conceptuales y culturales que permiten una comprensión y una interpretación clara de sus resultados tecnológicos» (González Pérez y Gramigna, 2013). De ello depende que se logren los objetivos, que el propio género impone, y que se cumplan plenamente las expectativas de todos los participantes involucrados en cada conferencia concreta. Por último, falta mencionar que en estas páginas hemos resaltado la descripción de las conferencias en el ambiente académico, sin embargo, la acción conferencial

està present i té paper molt important en el procés educatiu en les seues diferents etapes, on els atributs d'aquest gènere discursiu si acaben de modificar-se en alguns aspectes, no de manera substancial i segueixen mantenint el seu caràcter semiòtic complex.

Bibliografia

- CAÑEDO IGLESIAS, C. M. y CÁCERES MESA, M. (2008): *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Consultado en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/395/CARACTERIZACION%20DE%20LA%20CONFERENCIA.htm>
- GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk*. London, Basil Blackwell.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. y GRAMIGNA, A. (2013): «Epistemología de la enseñanza y nuevas fronteras científicas» en González Pérez, Teresa (coord.) (2013). «Formación del profesorado y práctica educativa. Nuevas aproximaciones». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27.1). Consultado en: <http://aufop.blogspot.mx/2013/07/epistemologia-de-la-ensenanza-y-nuevas.html>
- GRAMIGNA, A. (2013). «Estética y relación en el pensamiento científico. El papel del lenguaje y el modelo en la investigación contemporánea». *Thémata, Revista de Filosofía*, No. 47, pp. 121-137.
- GUTIÉRREZ ÍOS Y. (2009): «El discurso académico oral en el marco de la nueva retórica». *Revista Ibero-Americana de Educación*, No.50/6 <http://www.rieoei.org/3008.htm>
- LOTMAN, Y. M. (1993): «La semiótica de la cultura y el concepto de texto» en *Escritos. Revista del Centro de Estudios del Lenguaje*, No. 9, pp. 15-20 (tr. del ruso Desiderio Navarro).
- MCLUHAN, M. I (1996): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona, Paidós
- ONG, W. (1987): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989): *Tratado de la argumentación, La nueva retórica*. Madrid, Gredos.
- PRÉSENT, Ri. (1990): *La préparation d'un cours*. Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal, Montréal.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

L'autora

Tatiana N. Sorókina és professora investigadora de la UAM-Xochimilco, Departament d'Educació i Comunicació. Llicenciada i màster en Filologia per la Universitat Estatal M. V. Lomonosov de Moscou; doctora en Antropologia en l'especialització de Lingüística i Discurs per la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic. Desenvolupa investigacions en l'àrea d'humanitats amb un enfocament interdisciplinari sobre la teoria del discurs i de l'hipertext en diferents medis tecnològics; teoria de l'escriptura com a pràctica cultural; gèneres textuals; teoria literària; hermenèutica i significació; metodologia de la recerca, comprensió, interpretació i expressió escrita; aspectes tecnològics en la pràctica educativa; i l'educació presencial, virtual i combinada. Té diverses publicacions, algunes de les quals s'utilitzen en plans d'estudis superiors.

**Marshall McLuhan:
Algo que nunca nos
dijo**

Pedro Gelabert Amengual

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
55-93

Marshall McLuhan: Algo que nunca nos dijo

Marshall McLuhan: Something he never told us

Pedro Gelabert Amengual

Resum

En aquest article es tracta d'endevinar d'on poden haver sorgit alguns dels pensaments que componen el mosaic de les teories de McLuhan, a més d'altres rellevants influències que l'autor considera essencials per explicar els seus assoliments en els camps de la comunicació i l'educació. Encara que l'article se centra a esbrinar com va arribar a proposar que «el mitjà és el missatge», un dels seus molts aforismes, també s'usa com a nexa de discussió de les seves teories. Igualment es llancen algunes de les seves «sondes» cap a coordenades diferents com el postmodernisme, la pedagogia i la prospectiva educativa per així guanyar una visió més global dels efectes del medi. L'autor ho intenta aplicant als seus plantejaments el mètode gestàltic que ens va proposar, on McLuhan mateix serà la forma i el seu mosaic el fons de treball.

Paraules clau: McLuhan, prospectiva educativa, pedagogia progressista, mitjà, missatge, evolució, «globaloma», postmodernisme, Gestalt, Teilhard de Chardin, Nietzsche.

Abstract

In this article I will attempt to figure out where some of the thoughts that form the mosaic of McLuhan's theories could have come from, as well as other relevant influences that I consider essential to explain his achievements in the fields of communication and education. Although I will focus on investigating how he came to propose that 'the medium is the message', one of his many aphorisms, I will also use it as a nexus in the discussion of his theories. In addition, I will send out some of his 'probes' towards different coordinates such as postmodernism, pedagogy and prospective education so as to gain a more global vision of the effects of the medium. I shall attempt to do this by applying the gestalt method he proposed to his theories, whereby McLuhan himself will be the form and his mosaic the tapestry to be worked on.

Keywords: McLuhan, prospective education, progressive pedagogy, medium, message, evolution, 'globaloma', gestalt, postmodernism, Teilhard de Chardin, Nietzsche.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el desembre de 2014.

1. Introducción

El objetivo operativo principal de este artículo es tratar de extraer y llegar a presentar como resultado final la esencia de la propuesta pedagógica de nuestro autor canadiense; pero para poder llegar a ello, me ilusionaría primero invitarles a experimentar conmigo un atrevido viaje hacia el interior del subconsciente de McLuhan al soslayo del análisis de sus teorías sobre los medios de comunicación; un proceso que casi seguramente fue también él experimentado por sí mismo y con mucha más lucidez de lo que nosotros podríamos imaginar; pero por alguna razón desconocida, Marshall McLuhan mantuvo todos los detalles de dicho desarrollo ocultos en su interior, bajo un fondo profundamente cristiano donde paradójicamente uno puede encontrar a Heidegger «haciendo surf sobre la ola del postmodernismo» y a Nietzsche con su comentario «Dios ha muerto».

McLuhan con su luego famosa frase «el medio es el mensaje» simplemente intuyó, como haría cualquier otro buen profeta, lo que muchos estudiosos del campo de la comunicación y educación estaban esperando oír. ¿Pero cómo lo hizo? Para comprender este proceso estableceré relaciones lógicas y también intuitivas que traerán a colación palabras como evolución, medio, Dios, mensaje, gestalt, tomar conciencia, Jesucristo, «perceptos», solidaridad global, etc. Si estudiamos las libres interrelaciones de esas palabras en el torbellino de una mente especial, probablemente estaremos nosotros siguiendo las mismas pisadas que McLuhan estaba dejando atrás en su proceso de descubrimiento.

Realmente, voy a tratar de mirar furtivamente si acaso a través de las grietas del establecido muro modernista de nuestros pensamientos (que ahora ya se nos presenta en franca quiebra o disolución) con el objetivo de intentar visualizar parte del nuevo paradigma que se esconde detrás de nuestro presente. Aunque ahora ya adelanto que no será suficiente, porque mirar con un sólo ojo a través de una fisura nos priva de la visión estereoscópica necesaria para ver en perspectiva el mundo real que se esconde detrás, ya que estaríamos todavía observando en dos dimensiones restrictivas.

Necesitamos pues ver y pensar la realidad con profundidad, desde al menos dos puntos de vista diferentes, los cuales pueden ser al mismo tiempo realmente verdaderos y contradictorios, al igual que una partícula cuántica puede ser a la vez positiva y negativa e incluso existir simultáneamente aquí y allí en diferentes entornos de significación. Todo lo anterior conlleva por tanto el esfuerzo de tener que traspasar el muro que todavía nos está reflejando los perfiles repletos de sombras chinescas de las cosas más familiares y que más amamos de nuestro mundo cotidiano.

¿Y que es ver en profundidad? Cuando nosotros conscientemente hacemos caer este muro particular de donde colgamos nuestros pensamientos más firmes e inamovibles, casi con toda probabilidad estaremos entrando en aquel mundo multidimensional en el que McLuhan decidió vivir sus horas más creativas. Entonces nos percataremos que el muro en sí mismo no estaba allí simplemente para reflejar las sombras de imágenes reales, sino que al contrario nos estaba impidiendo mirar en perspectiva con ambos ojos a la vez y experimentar el efecto buscado de ver en profundidad la auténtica realidad que se esconde detrás.

2. Rompiendo el muro

No puedo ni imaginar el desconcierto que McLuhan produjo ante su audiencia, el 19 de mayo de 1966 cuando sin ningún pudor en el curso de una entrevista televisiva de la WNBC Telecast rechazó su más que evidente pasado al indicar que este carecía totalmente de sentido (Stearn: 1967, XVII):

Goldman: ¿Cómo es que, profesor McLuhan, haya de estar usted tan preocupado con los medios de comunicación? Aquí le tenemos, un hijo de padres baptistas, converso al catolicismo. Un canadiense, estudiante de literatura inglesa, anteriormente estudiante de ingeniería y ahora...

McLuhan: Oh, no se preocupe de estos datos.

Goldman: ¿Por qué?

McLuhan: ¡Todo eso está equivocado! Y en cualquier caso, carece de importancia.

Como podemos ver, con anterioridad en 1966 McLuhan estaba ya mostrando a su audiencia cómo hay que hacer para «romper el muro». Su primera regla era empezar por eliminar previamente los condicionantes e iniciar el trabajo por la cuadrícula número uno: pensar seriamente qué preguntas tenían que ser realizadas y qué respuestas podrían ser dadas, sin ningún tipo de preconcepción en relación con la materia sometida a discusión o de la persona que estaba siendo interrogada. Adorno nos da (como Hegel hizo antes), una definición en su libro *Terminología Filosófica I* sobre lo que supone el «pensar con profundidad», una característica que encaja claramente con la forma de razonar de McLuhan: «Profundidad no es apelar a las esencias, sino más bien lo que uno piensa inquebrantablemente, sin tapujos, sin obligaciones ni compromisos.» (Adorno: 1976, 104).

Desde luego, con esta manera de razonar, McLuhan tenía obviamente sus detractores en los círculos académicos. Muchas fueron las veces que fue acusado de no tener suficiente profundidad en su discurso o línea de pensamiento. Pero en su afán de encontrar respuestas buscaba un concepto del conocimiento que no estuviera condicionado por una realidad que nos hubiera sido dada de antemano o que fuese estrictamente identificable; así pues él derivó hacia una metodología antisistémica, en resumidas cuentas, hacia la «dialéctica negativa» la cual va dirigida contra los esquemas preestablecidos que identifican el conocimiento con patrones inamovibles a fin de dar una validez general a los resultados obtenidos.

En la dialéctica negativa, nos encontramos como centro primordial la posibilidad de considerar distintas perspectivas al mismo tiempo. Quienquiera que la use sabe de antemano que cualquier grupo de opiniones o resultado alcanzado debiera ser siempre considerado provisional, ya que un resultado definitivo cerraría entonces la posibilidad de mejora de las conclusiones, se forzaría así un punto final al tema en discusión y por tanto esto último implicaría a su vez la incongruencia de negar su propio instrumento de análisis, (Stamps 1995). De hecho, una característica fundamental del método de la dialéctica negativa es preguntarse constantemente qué aspectos del tópico en discusión han sido ignorados o no se consideran importantes. Esta era la pregunta que McLuhan siempre repetía en los seminarios y charlas con sus estudiantes: En este preciso momento... ¿De qué es de lo que no nos estamos dando cuenta?

Él mismo, como analista gestáltico, estaba también interesado en investigar las imperceptibles y fundamentales relaciones que se establecen en la compleja esfera de la comunicación global y que son generadas por el simple hecho de querer transmitir cualquier tipo de contenido. Con las siguientes palabras del profesor de teoría de la comunicación W. B. Key, se recoge una opinión de McLuhan respecto a su propio aforismo:

La teoría de la Gestalt o consideraciones sobre el fondo y la forma son acompañamientos naturales de cualquier teoría sobre el equilibrio, y en la frase «el medio es el mensaje» hay un juego entre el fondo y la forma, en la que el ‘medio’ puede ser la forma y el ‘mensaje’ puede ser el fondo, o viceversa... (Nevitt: 1994, 210)

El conocimiento, uso y reflexión que obtiene McLuhan a través del «método gestáltico» es lo que le conduce a muchos descubrimientos sobre los medios. Mediante este proceder, a un «objeto o forma» a observar, se le extrae intencionadamente del ambiente en que se desenvuelve, se le aísla y saca fuera de su «fondo de relaciones» para así poder ser analizado. En todo caso ese fondo debiera acompañar siempre al objeto o forma; por tanto, en una segunda fase de conclusiones, (ya que el juego de interacciones que se producen en ese fondo es más imperceptible), introduciremos de nuevo el objeto dejándole actuar libremente; esta nueva situación será la que nos entregue certeramente los resultados esperados y más verdaderos. La aplicación del método gestáltico a los medios le llevó a formular con el tiempo su teoría sobre los mismos que se podría resumir muy sucintamente de la siguiente manera:

1. Los efectos socio-culturales de un medio residen en la naturaleza misma de este medio, más que en su contenido. Ejemplo: un artículo de periódico leído mentalmente u oído por radio, no producen el mismo efecto, independientemente del contenido del mensaje emitido.

2. Los medios son vinculantes en las evoluciones de la sociedad. Ejemplo: el alfabeto, la imprenta y los medios electrónicos han cambiado la humanidad en todos los aspectos sociales y culturales.

3. La original clasificación en función de su naturaleza específica, en medios «calientes y fríos», depende del grado de esfuerzo que reclamen para su percepción. Las cualidades que debe reunir un medio cultural para ser «caliente», como la radio o bailar el vals, son tres: a). Prolongar o ampliar un solo sentido en una alta definición. b). Exigir baja participación por parte del receptor. c). Dejar un mensaje definido transformando al destinatario en puro receptor pasivo.

Los medios culturales calientes son ricos de información y pobres en participación. Y, al revés, se entenderá por medio cultural «frío» el que aporta un mensaje incompleto o difuso, una cantidad de información bastante endeble (baja definición de la información, o de la imagen) como en la antigua TV de tubo, que necesitaba una recomposición, una participación creativa por parte ojo y cerebro del receptor para recomponer las 625 líneas de la pantalla en una imagen aceptable. Los medios culturales fríos son pobres de información y ricos en participación, como por ejemplo bailar twist (simplicidad de información y estructura que anima a participar).

Pero una formulación muy interesante que hace McLuhan a través del método gestáltico aplicado a los medios de comunicación es considerar el «ambiente y antiambiente» como subproductos del medio. El «ambiente» es el espacio en que nos desenvolvemos,

las circunstancias personales y socioculturales que nos circunscriben y que condicionan nuestro comportamiento y modo de vida. El hombre primitivo vivía en un ambiente oral; el de Gutenberg era visual al asociarlo al sentido predominante en la época. Para McLuhan los ambientes son procesos muy activos y al mismo tiempo invisibles: «tan imperceptibles como lo es el agua para el pez, hasta que lo sacan de ella». Un ambiente creado por los medios es imperceptible mientras vivimos sumergidos en él. Al crearse un nuevo medio, como el teléfono móvil que genera un nuevo ambiente, es entonces cuando se hace visible el ambiente anterior que había eludido nuestra percepción y que ahora se convierte en un simple «contenido» que ya no actúa, es pasivo. Como las olvidadas cabinas de teléfono que sólo sirven ya para guarecernos de la lluvia si acaso. Un personaje mientras vive es ambiental, a su muerte se convierte en un «contenido» que ya no interactúa sobre el ambiente. Quizá por eso ya se tiende a no criticarle o sólo a decir cosas buenas de él. Habría que exceptuar los casos en que el hecho del fallecimiento del personaje le diera aún más impulso al ambiente que él iba creando en vida, como por ejemplo: una artista, un filósofo, un mártir, etc. Normalmente ocurrirá lo anterior sólo con los ambientes positivos que fueron creados en vida. Los negativos se neutralizan rápidamente a modo de concesión biunívoca de amnistía general; pero si no ocurriese, también llegarán a desaparecer aunque más lentamente al convertirse sólo en contenidos desafectados de la memoria personal o colectiva.

Hay un procedimiento intelectual gestáltico propuesto por nuestro autor que nos permite concienciarnos de las relaciones resonantes, sin centramiento ni cierre perimetral o fronteras, que se establecen en el fondo que sustenta una forma determinada. Es el método de la observación mediante la eliminación de un objeto o forma de su fondo. De esta manera nos concentraremos sólo en dicho fondo. Para el caso de una tecnología en particular, por ejemplo en un medio de comunicación de masas como la radio «el contenido no es el fondo sino la forma, y el impresionante efecto de cualquier tecnología alcanza al público a través del fondo, y no gracias al programa o contenido», (McLuhan M., Hutchon, & McLuhan, E. :1978, 92-94)

Una tecnología es ambiental mientras que es actual; cuando otra nueva la desplaza y absorbe, se convierte *de facto* en contenido de la anterior. Una obra de teatro emitida como programa en la televisión se convierte en un contenido, ha dejado de ser ambiental; o como ahora casi todos los medios que se agitan en el interior de un teléfono móvil, son todos contenido, sólo el móvil es realmente ambiental, afecta y moldea nuestro medio, la forma en que vivimos. El futurista e hipotético ser humano del mañana conectado a todos los medios mediante implantes sería ambiental, el móvil habría pasado a ser ya considerado como contenido. Visto así, la tecnología del móvil que ambientalmente amputaba la mano, esclavizaba el codo e inutilizaba el brazo de sus más devotos, que entumecía la atención hacia el grupo presencial y el deambular social, pasaría a ser un contenido al implantarla en el cerebro. Si nos pidieran un apotegma al estilo McLuhaniano podríamos proponer: «El implante libera el brazo bajo una explosión mental». Solemos decir que cualquier tiempo pasado fue mejor, no porque fuera antes todo «más barato» por ejemplo, sino porque no percibíamos todavía las ventajas del presente. Es el hábito mirar hacia el futuro a través del espejo retrovisor. Vemos el presente desde el punto de vista de la época precedente. Respiramos en el presente, pero desde ese momento vivimos realmente ya en nuestro futuro.

Cuanto más participemos de un sólo ambiente y más impregnados e inmersos estemos en él, menos conscientes seremos a la postre de dicho ambiente. Como el ambiente es resonante, invisible e imperceptible, se deforma si nos lo cuenta racionalmente un observador exterior. Sólo percibimos nuestro ambiente real por sustitución con otro, saliendo fuera de él.

Bastaría con imaginarse el eliminar una forma de repente, como por ejemplo, el coche o la gasolina de su fondo gestáltico y de nuestra vida diaria donde operan dichos objetos, como nos dice McLuhan, para que se nos hiciera mentalmente visible y evidente el desastre, el fondo de servicios que se perderían. Contemplaríamos como iluminado por un potente foco ese fondo de consecuencias que se derivarían para nuestra existencia y que hasta entonces era invisible. Es necesario salir fuera del ambiente, sacar el objeto fuera de él, para entender la realidad; para poder así detectar el ambiente invisible, que es el real; no el de las encuestas, por ejemplo, que son sólo un resumen, un contenido poco activo aunque se quieran utilizar para generar sensaciones. Ya reparamos pues que los efectos de los nuevos medios van creando imperceptiblemente un nuevo ambiente del que participativamente hemos de estar alertas, que exige nuestra atención pedagógica como educadores y cuyo análisis haremos más adelante en estas páginas. «Solamente los niños y los artistas son sensorialmente aptos para percibir los nuevos ambientes generados. Los niños pequeños y los artistas son seres antisociales que están tan poco impresionados por los modos establecidos como condicionados por lo nuevo», (McLuhan: 2003: 4).

McLuhan recurre también a la formulación del «antiambiente» que consiste en buscar un contrapunto, un nuevo enfoque que ilumine el ambiente invisible para hacerlo perceptible y comprenderlo mejor. Para ello es necesario abandonar el punto fijo de vista y ganar perspectiva. De esta forma las artes y filosofías de vanguardia suelen ser muy útiles para este propósito al crear visibilidad, control y distancia sobre el ambiente presente. El artista sujeta la antena que es capaz de captar el ambiente. ¿Cuántas veces la sociedad rechaza al artista, ya sea arquitecto, pintor, escritor, etc., para luego años posteriores reconocerlo como su representante predilecto? El juego entre conceptos, entre estilo formal e informal, fondo y forma, ambiente y antiambiente, perspectiva, punto de vista variable, relaciones entre objetos, rotura de esquemas, concienciación..., todo ello nos lo escenifica McLuhan. Todo ello es... gestalt.

La motivación de Marshall McLuhan por usar el método gestáltico era probablemente debida a su carrera literaria en la universidad de Cambridge y fue adquirido a través de sus profesores I. A. Richards, F.R. Leavis and M. Forbes, todos los cuales fueron claros exponentes del movimiento llamado la Nueva Crítica la cual tenía sus raíces en la filosofía de Kant y el mérito de iniciar un cambio de enfoque hacia el modernismo que con el tiempo se convertiría en una fuente de tendencias dentro de la crítica literaria que nos conectarían directamente con el actual análisis postmoderno de la realidad. La Nueva Crítica literaria fue el lazo de unión entre I. A. Richards y su estudiante McLuhan, y condujo a ambos, aunque separadamente, a ser pioneros en esa nueva manera de abordar los estudios en el campo de la comunicación. Tan importantes fueron sus trabajos, que la Enciclopedia Británica dedica la completa introducción del capítulo sobre comunicación a explicar exclusivamente los conceptos establecidos por ambos autores en esta materia y como un punto de partida para estudios posteriores. ¿Cuáles fueron entonces las influencias de la Nueva Crítica que actuaron tan decisivamente en el desarrollo de las teorías de McLuhan sobre los medios de comunicación? Si lanzamos una mirada retrospectiva no nos será difícil comprender cómo nuestro autor empleó también toda su formación en la crítica literaria para establecer sus objetivos hacia el estudio de los medios de comunicación. Si las palabras (el contenido de la literatura), no fueran simplemente nada más que una excusa para alcanzar el efecto deseado en un determinado contexto, con frecuencia gestáltico, inconsciente o subliminal, lo mismo podría ser verdad con otros medios o máquinas como la electricidad, el teléfono, o la televisión.

McLuhan recibió tal empuje de rebelión intelectual desde el paradigma de la Nueva Crítica en Cambridge, que adoptó por siempre en su figura pública un cierto posado irónico de académico insurrecto del que tan sólo como ejemplo me gustaría citar una carta a la antropóloga Margaret Mead (February 2, 1973), en donde hacía referencia a un congreso de científicos e intelectuales en Delos: «Los participantes de tales encuentros buscan palabras tranquilizadoras para sus convicciones en vez de una nueva conciencia de su inadecuación. Mi única preocupación radica en la exploración de lo desconocido antes que dar respaldo al conocimiento existente», (Molinero: 1987, 464) Nuestro autor vemos que tuvo a gala ser siempre un rebelde y transgresor por naturaleza. Si eliminamos su figura y escritos de su fondo gestáltico social, nos aparece entonces un fondo plácido de profesor estudioso, elocuente, contrariado por las nuevas tecnologías, distraído, sosegado y familiar. Quizá por ello tuvo que hacer resonar tanto su forma pública, como asaltante de guante blanco, que al darnos ese necesario empujón para distraer fuertemente nuestra atención, nos extrae del fondo, la cartera con nuestros prejuicios. *Libertas perfundent omnia luce.*

3. Viajando hacia el interior de McLuhan

Al tiempo que nos movemos hacia el punto crucial de este artículo, contemplaremos antes uno de los aspectos más personales y escondidos de McLuhan, su preocupación por la temática religiosa. Era una parcela extremadamente íntima en su vida, e intentaba mantenerla totalmente restringida a su esfera más privada, aunque no siempre lo consiguiera. Me propuse realizar un viaje hacia el interior de McLuhan en busca de aquellas cosas más íntimas que nunca nos dijo pero que pudieron ser el origen de su pensamiento más público y mediático. Su frase y aforismo «el medio es el mensaje», como otros muchos que enunció, no creemos que sea el resultado de la casualidad, ni un caso de serendipia, ni una epifanía o revelación divina entregada al profeta de los medios de comunicación, ni la inspiración de un momento, sino el resultado de una vida de profundo trabajo intelectual. Aunque él así no lo quiso hacer ver, debe haber mucha más «perspiración académica» que «inspiración» para llegar al atrevimiento de publicar su apotegma, o máxima, con la despreocupación de quien nos dice una obviedad. Posiblemente admitiese McLuhan que tomó consciencia a través de lo que él definirá como «percepto», lo cual estudiaremos algo más adelante.

En McLuhan existe una temática de fondo religioso que sale a relucir en sus obras y conferencias, que utiliza para sus explicaciones sobre los efectos de los medios y en la que no se advierte el extracto cultural protestante baptista al que estaba enraizado en su juventud. No obstante es interesante fijarse, sin ánimo de rizar el rizo, en que el efecto litúrgico baptista de realizar el bautismo por inmersión total en el agua nos sugiere que no es suficiente derramar una libación sobre la cabeza; el hecho de introducirnos totalmente en dicho medio representa la recepción completa del mensaje de salvación que nos brinda. El mensaje que sumergidos nos entrega el agua facilita la expresión pública de fe que se muestra en su totalidad a todos los efectos. También podemos recordar para mayor abundamiento, que en la religión judía la inmersión (*mikvah*) en el agua como medio purificador era ya un ritual antiguo que fue públicamente llevado a cabo con Jesús en el Jordán por S. Juan Bautista.

Es curioso ver por otro lado como nuestro profesor emplea sin problema algunas citas bíblicas, salmos etc. para apoyar sus teorías y explicaciones. Así pues se intuye que el

conocimiento de la tradición judeocristiana en McLuhan tuvo que tener un peso específico inicial que sí está puesta en valor al citar el Libro de los Salmos hebreos, por ejemplo el salmo 113 (antes 113B, ahora 115) que transcribe en *Understanding media* (1996, 72) para basar su teoría de los medios como extensiones del hombre; también menciona su análisis de la fonética hebrea que usa en sus conferencias para explicar la preponderancia del hemisferio cerebral izquierdo, el lado lógico, que extrae las formas del fondo de relaciones en la escritura alfabética de occidente, en contraposición a la escritura del hebreo e idiomas orientales que utilizan estructuras cerebrales más holísticas e intuitivas propias del hemisferio cerebral derecho. McLuhan proporciona un torrente de relaciones inadvertidas hasta entonces en ese juego gestáltico entre la forma y el fondo que realizan los hemisferios cerebrales para la fijación del conocimiento y que son de aplicación importante en el terreno educativo.

En el acercamiento de McLuhan a la religión católica, hubo algunos aspectos que ejercieron una considerable influencia sobre él. Me gustaría explayarme sobre la relación inicial de esta influencia, a la cual no muchos críticos parecen haberle atribuido la importancia que se merece en cuanto a sus descubrimientos, pero ahí precisamente se podría encontrar la célula primigenia que juntamente con algunas otras tempranas influencias literarias (autores como Chesterton y la tesis de McLuhan sobre Nashe) podrían haber sido el catalizador que llevó a nuestro autor al estudio exhaustivo de los medios de comunicación, y también a la declaración de su archifamosa afirmación «el medio es el mensaje». Si le damos por buena tal afirmación, cosa que él debiera obviamente aceptar, entonces podría ser equivalente a decir nosotros que: «Marshall McLuhan es también su mensaje de propuesta sobre los medios». Aquí es donde empezó mi interés en ver la eficiencia funcional y rendimiento de dicho aforismo aplicándolo atrevidamente como piedra de toque sobre su propio autor. Si conseguía entender sus influencias más ocultas, las razones de su cambio, los efectos del medio sobre su propio análisis, entonces posiblemente encontrara la grieta por donde mirar gestálticamente más allá de su propio aforismo y ver en toda su dimensión la chispa que produjo su inspiración para el desarrollo de sus teorías y tal explosión de escritos académicos sobre los medios de comunicación.

Si en verdad el medio es el mensaje, McLuhan estaba recibiendo por activa y por pasiva, consciente e inconscientemente, en su angustiosa crisis de fe y exhaustivo proceso de catequización para su conversión al catolicismo una ingente cantidad de información religiosa en la que se suele utilizar los patrones aforísticos de comunicación por su sencillez de discurso y fácil memorización por los feligreses. Por otro lado, también en los años posteriores a su conversión, de misa matinal en latín (idioma que él dominaba) con sermón diario, para a continuación seguir caminando a su cátedra, le debían lógicamente ir resonando internamente en torbellino ecos de cientos de mensajes con textos y pensamientos religiosos similares a los siguientes: Jesucristo es el Mensajero de Dios Padre; Él es el enviado de Dios; el Hijo de Dios que viene a traernos el Mensaje del Padre, etc. Todo ello sabemos son variaciones sobre aseveraciones que aparecen en la Biblia y que encontramos en la liturgia cristiana. En definitiva, estos mensajes dejan claro que en la religión católica, Dios ha utilizado a Cristo como un medio para transmitir Su Palabra Divina, Su Mensaje Divino. La idea de que Jesús es un Medio de Dios, el mejor y el más perfecto que Él podría haber escogido para la redención humana, es claramente evidente para los cristianos en la liturgia diaria. Por otro lado Jesucristo a la vez es proclamado como la Palabra del Padre, el Verbo de Dios, el Verbo hecho Carne, el Mensajero de Dios. Todo lo anterior son obvias percepciones y repeticiones de la palabra mensaje.

Con igual fuerza en la religión Judía, en los salmos hebreos del Talmud y en la instrucción rabínica del Torá, la figura de los profetas como medios que transmiten un mensaje de vida, refuerzo y esperanza para la llegada del Mesías, es vivida también como un equivalente a recibir un mensaje de fe, en definitiva la Palabra de Dios Jehová entregada a su pueblo.

Si volvemos ahora la vista al Nuevo Testamento podemos encontrar también: «El Padre y Yo [Cristo] somos la misma cosa» (Jo.10.28); este concepto de la unión hipostática juntamente con las locuciones expresadas en los párrafos anteriores nos conducen a unir subconscientemente sin excesiva dificultad y en estructura de silogismo que de algún modo Jesús es el medio, el mensajero, el mensaje, un hombre y también Dios.

McLuhan, (no olvidemos aquí su formación matemática y técnica de juventud), podría haber interiorizado emocionalmente y a continuación racionalizado esta igualdad múltiple que proponemos como la más sencilla de partida:

$$[\text{Jesucristo} = \text{Dios} = \text{Hombre} = \text{Medio} = \text{Mensaje}]$$

Pero dado que el mundo académico, en esos tiempos de McLuhan estaba todavía resonando con la influencia de Heidegger a la vez que la famosa aseveración «Dios ha muerto» de Nietzsche, nuestro autor podría simplemente haber mantenido la segunda parte de la ecuación anterior con la siguiente simplificación: [Medio = Mensaje]

O sea, proponer que el medio es igual al mensaje, nos parece evidentemente una oportuna simplificación, mucho menos polémica y más manejable como materia de estudio, sin necesidad excesiva de entrar en temática expresamente filosófica. Pero, si en el caso de Dios, resultaba verdadero por la fe, que «el Medio es el Mensaje», esto podría cumplirse también en el universo de Su creación, en el resto de los seres vivientes, en el hombre que fue creado a semejanza de Dios, y en los medios que el hombre irá creando como extensiones o prolongaciones tecno-evolutivas de sí mismo.

No obstante McLuhan no excluye a Dios ni los efectos de la revelación, sino que lo desplaza de sus postulados sobre los medios de comunicación para retener hacia sí mismo Su esencia a través de la fe y en su fuero interno. Así deja oculto entre paréntesis tres términos de la siguiente ecuación: [(Dios = Jesucristo = Hombre =) Medio = Mensaje], siendo este el resultado de su aforismo más famoso y la base de sus interpretaciones y desarrollos posteriores.

Evidentemente esta igualdad matemática [Medio = Mensaje] remanente de la simplificación anterior, es un símil mental que establece McLuhan, una especie de representación no literal chocante, sobre la realidad de los medios y sus efectos para avivar nuestra capacidad de análisis en el tema. Nuestro autor también realizó otros juegos malabares con esta máxima, como por ejemplo, jugó semánticamente con la palabra mensaje = *message* (en inglés), rompiéndola en dos partes *mess-age* = (la edad de la confusión). Una palabra que rota en dos partes ni siquiera llega a tener la categoría de un aforismo, pero con tal fuerza representativa que nos hace comprender de un solo vistazo el cambio de paradigma que anunciaba: la ruptura del mensaje de la modernidad, de la uniformidad visual, para ya fracturada, deconstruirse en un caos controlado pero impredecible en el tránsito hacia la «tactilidad» del individuo futuro, en definitiva, las murallas del modernismo cediendo paso al postmodernismo. De igual modo varió una vocal para jugar con la palabra *massage* = (el medio es el masaje) mostrándonos, a modo de «percepto» evidentemente no lógico, la

forma en que un pequeño cambio en un medio nuevo cualquiera, produce un evidente masaje perceptivo, el modo en que altera o refuerza las conexiones neuronales y nuestra forma de entender la realidad. Dicho efecto es obvio por ejemplo, con el ardor de los videojuegos participativos en red de Internet, en nuestra cultura de masas = *mass-age* (otro «percepto»), y en la que nos recrearemos un rato más adelante.

Ahora ya tocaría preguntarnos si el «contenido» de un mensaje no tendrá también su importancia, lo cual no niega McLuhan. Pero si consideramos que el contenido de la escritura fue el lenguaje oral, el de la imprenta fue la escritura y la producción en masa del saber dando lugar a una nueva era y concepción social etc., entonces empezamos a ver claramente que es mucho mayor la importancia de los efectos de los medios como dinamizadores del pasado, que frente a sus contenidos. McLuhan nos advierte que los medios son auténticos lenguajes en acción y se comportan igual. Vemos además la fagocitosis que existe entre ellos, siendo con la invención de la electricidad y la electrónica la última evidencia más contundente. Nos percatamos ya que la acepción de medios, entendida sólo como medios de comunicación de masas, es insuficiente y queda relegada al uso que hacemos de algunos de ellos. McLuhan amplía semánticamente el concepto de medio y lo utiliza también para cualquier contenido u objeto que hayamos encontrado, construido o inventado que prolongue, potencie o extienda nuestras capacidades naturales básicas tanto físicas como psíquicas. Es natural que sea de este modo, ciertamente.

Así como el hondero balear, (que con sólo dos tirantes trenzados de estopa y un recorte de piel de cabra) podía prolongar a distancia los efectos de su brazo hasta incendiar las naves romanas, paralelamente el rifle, como extensión de nuestros cuerpos, consiguió lanzar dardos precisos mucho más lejos. Igualmente sabemos que el medio radiofónico se comió los postes del telégrafo; y la tostadora eléctrica de pan asumió algunas funciones propias del brasero. Aquella televisión que nació sobre manteles con puntillas, ahora en color 3D, tiene ya todo aquel mundo de los medios dentro, como contenidos en su regazo: libros, radio, teatro, cine, circo...; y entretenimiento: noticias, deportes, viajes, ciencia, cultura, arte... Sin embargo, está ahora nuestra nueva TV, pugnando fuertemente por sobrevivir y reconvertirse. Pero es ya indefectiblemente un contenido más del ordenador, no la adoramos con nuestras miradas ya tanto, pero nos hace todavía ruido familiar de fondo y compañía, se prolongó demasiado y se reconvirtió casi en una radio. En la actualidad, algunos medios por ejemplo, como antiguos catalejos, prolongan nuestras miradas curiosas. Pueden extender, si dichos medios quieren, nuestra vista y oído desde casa hasta el interior de las pirámides o la cara oculta de la luna para charlar con conocidos pero sin estar ellos en carne y hueso; y en tiempo real, del de ahora. Toda nuestra historia, desde las maravillosas pinturas de Altamira con absoluta definición, hasta el último recibo de la contribución urbana, está con nosotros en el ordenador. Nos concede un poder y conocimiento prestado, tan extraordinario a la vez que frágil, que posiblemente las condenas del mañana se midan en tiempos de desconexión de los reos. Cuanto más se ha ido empujando el ordenador, más medios, mensajes y contenidos ha ido absorbiendo, prácticamente ya todos los terrestres, al igual que un agujero negro que reduce su volumen hacia una insospechada implosión final. ¿Nos la imaginamos? ¿Cuál podrá llegar a ser el nuevo medio que absorba las funciones y contenidos del ordenador? El dicho «Quien mucho abarca poco aprieta» ¿dejará de ser verdad?

4. A propósito de Nietzsche

Demos un buen paso atrás en el tiempo. El *big-bang* que estaban produciendo todavía las teorías de Nietzsche en el ambiente cultural en que se desenvolvía McLuhan, nos hablan todavía de un *superhombre* que no quiere estar condicionado por la información de los sentidos, pero que está a favor del existir instintivo; que concede un valor predominante a la razón, pero que ha de ser la suya propia; que rechaza la moral dominante de lo bueno y lo malo como eufemismos enrevesados del pasado, pero que admite una moral nihilista responsable hacia sí mismo; en definitiva un hombre totalmente liberado que disfruta de su vida y sin más condicionamientos que los inevitables del dolor, sufrimiento y de la muerte como fin natural. Entonces visto así, este superhombre se nos presenta como un ente en auténtica evolución y lucha contra los condicionamientos del medio; y el mensaje que nos transmite es... que Dios ha muerto para ocupar él, un individuo en particular, liberado y consciente, Su lugar mientras viva.

Hay un fondo muy distinto en el paradigma del hombre tecnológico de McLuhan cuando superponemos su silueta, a la del superhombre de Nietzsche. Parece que le falta la pugna por la vida, la lucha como individuo por la liberación a través de la voluntad. Advierte de los peligros de los medios, pero deja hasta la sugerencia de lucha a nuestro albedrío. Hay como un dejarse llevar por las circunstancias, pero aunque seamos conscientes en el mejor de los casos, parece no querer decirnos que no hay mucho que hacer al respecto. Algunos autores le han tachado de determinista tecnológico y personalmente no me siento animado a refutarlo sin entrar en largas consideraciones prácticas. Nuestro autor parece dejar que de la evolución personal se encarguen los medios como consecuencia lógica del devenir tecnológico hacia la aldea global del hombre supraconectado. Parece que carezca de importancia este aspecto en su antropología. Quizá no necesite especificar en demasía su modelo ya que en la década de los sesenta principalmente estuvo sentado en el centro del estrado donde ocurrían las cosas... como si fueran dinamizándose por sí mismas.

Muchos de los genuinos sentimientos de la generación anterior *Beat* (de estar perdida, golpeada por la guerra), contemporánea del joven McLuhan y descrita por autores como John Clellon Holmes junto a Jack Kerouac, quienes configuraron la ideología del sentir *beatnik*. La obra del primero *Go* (1952), y la del segundo *On the Road* (1957), escritas desde la óptica *Hipster* (termino que significa seguidor de los modos inconformistas) incendiaron las conciencias de aquellos jóvenes avivadas por el poema existencialista *El Aullido* (*Howl*) compuesto por Ginsberg, compañero de grupo literario *underground*. Existió la sensación de que algo nuevo estaba moviéndose en el aire con la misma rapidez que el tráfico de la ruta 66 de costa a costa en Estados Unidos. Ahora desaparecido el «ambiente», quizá sólo quede el «contenido», en el mejor de los casos un camino difícil para sentimentales y algún que otro lobo estepario.

Los *Hippies* tomaron el relevo para así escenificar socialmente los auténticos roles contraculturales de la *Generación Beat* y el shock sensorio producido por los nuevos medios. Dieron rienda suelta al inconformismo cultural con su forma de vestir y vivir comunalmente en tribus la nueva sexualidad. Estimularon su cerebro con nuevas drogas para experimentar otras formas de recibir, o quizás también huir por un tiempo, de la realidad que generaba en su ambiente la tactilidad de los nuevos medios eléctricos y las levas para la guerra en Vietnam. En el Mayo del 68 se escenificaron en la Sorbona los cambios operados en las mentes de los

nuevos nativos de la aldea global, con pintadas y demostraciones que luego indefectiblemente al poco se enlataron como un contenido más. Bastantes de los que allí estaban son todavía como ejecutivos jubilados del paradigma asentado del hombre tecnológico de McLuhan, entre apocalípticos e integrados, también como lo fue él mismo, pero que sin ideología concreta han dejado su revolución particular en manos de la que realiza la tecnología eléctrica para que les muestre el camino a la felicidad.

Si ahora en este mini mosaico expositivo que estamos experimentando juntos, tornamos a las matemáticas, y le pudiéramos mostrar a Nietzsche la ecuación completa que formulamos con anterioridad: [Jesucristo = Dios = Hombre = Medio = Mensaje], (que en realidad no debiera ser lineal como la representamos, sino volumétrica) y en la cual McLuhan hubiera puesto entre paréntesis los tres primeros términos para luego poder darnos una larga explicación histórica sobre los medios principalmente en sus libros *La Galaxia Gutenberg* y también en *La Comprensión de los Medios como las Extensiones del Hombre*, posiblemente Nietzsche se limitase a tachar los dos primeros términos de la ecuación original, para interactuar solamente con los siguientes: [Hombre = Medio = Mensaje]. Nos hablaría de un superhombre que se entrega a sí mismo su propio mensaje para relacionarse de la forma más ventajosa con el medio, un hombre futuro incluso, que ya dominando totalmente su propio destino y los medios a la perfección no necesitaría pedir el favor de Dios para alcanzar con su propia voluntad la felicidad. Una implosión de todos los términos de la igualdad hacia el término expandido [hombre] que tiende a dirigir o absorber los demás términos de la ecuación inicial. Y aquí los matemáticos debieran saber las consecuencias de ello.

Eric McLuhan nos dice como su padre Marshall interpretó a Nietzsche en una anotación de su agenda:

Él sopesó el eslogan popular «Dios ha muerto» cuando éste se encontraba de actualidad y observó en su agenda: de repente me he percatado del significado del mensaje «Dios ha muerto». Ellos quieren decir que su encarnación fue Su muerte porque Él se volvió visible para los demás. Ahora en estos tiempos no visuales, todo lo visual les aliena. (25 July 1967). (McLuhan, E. & Szklarek J.: 1999, XXVI)

Esta interpretación tan *sui generis* que hace McLuhan del aforismo de Nietzsche tiene su explicación. Cualquier temática era reciclada y simplificada a través del cedazo de sus convicciones sobre las teorías de la comunicación y de los diversos cambios sociales que los medios fueron dejando sucesivamente a lo largo de la historia y de nuestras vidas. Por ello para McLuhan la época en que el órgano visual se volvió dominante fue a partir del descubrimiento del alfabeto y luego la imprenta. Se dejó atrás con estos nuevos avances la época oral «audiotáctil» prealfabética, que él consideraba así, porque todos los sentidos interaccionaban conjuntamente y sinestésicamente sin predominancia de la vista entre ellos. Por tanto, la «tactilidad» para McLuhan la podríamos entender como un equilibrio o sinestesia entre todos los sentidos sin menospreciar ninguno de ellos en detrimento de nuestra experiencia consciente. La tactilidad se convertirá entonces en una cualidad más de la psique humana, como si fuese un órgano adicional, que pondría en valor toda la información sensorial así recogida.

McLuhan postula que la era electrónica nos estaría devolviendo a la sinestesia audio-táctil de los sentidos en una aldea global intercomunicada. Estamos recuperando ahora para nuestras generaciones el mundo multisensorial del hombre primitivo y que se había perdido

con la alfabetización, incluida la Modernidad, al dar una predominancia excesiva al sentido visual. El estereotipo de hombre gutembergiano de la Modernidad y su percepción sensorial se estructuraba al igual que hacen las palabras y renglones de cualquier libro. Es decir, siguiendo un patrón fijo preestablecido: Visualidad, inhibición de los otros sentidos, linealidad, orden, estructura, valores inamovibles, etc. La era del hombre postmoderno electrónico nos retorna nuestra manera de percibir de la era prealfabética: todo a la vez y de repente.

Nietzsche, en su frase «Dios ha muerto», también quiere presentarnos la muerte de los valores absolutos haciéndonos participar de un nihilismo activo en que se sustituyen los valores entregados desde una entidad divina por los que el «superhombre» ha sabido sustituir y considerar como emanantes de su propia voluntad para dirigirlo liberado en la dirección de una nueva moral. McLuhan interpreta el mensaje de Nietzsche aduciendo que en nuestros tiempos, que son audio-táctiles o multisensoriales, la imagen de un Dios totalmente visible y encarnado como hombre produce alineación o frustración al desplazarlos sensorialmente hacia el sentido visual por el propio hecho de intentar concretizar, materializar y encarnar un concepto o Ser abstracto e infinito. Comprendemos que para nuestro profesor, desde su perspectiva de la religión católica repleta de liturgia y símbolos absolutamente visuales, no le iba a resultar nada fácil justificar el motivo de esa ausencia de imágenes en otras religiones para representar la divinidad, incluso la absoluta prohibición de tal hecho. Pero desde sus postulados teóricos anteriormente expuestos aquí sobre las varias eras sensoriales y sus medios dominantes, entonces sí que se podría dar tal justificación

De todos modos, no deja de tener bastante razón también la conceptualización de las eras pre-alfabéticas y edad media inferior como unos tiempos oscuros y violentos, no visuales para la mayoría de individuos en que la predominancia sensorial para la transmisión de la información, tanto científica como religiosa, se basaba en el oído, memorización repetitiva, y en su rechazo o dificultad de transición hacia lo visual. La dificultad del nativo del mundo tecnificado, nacido en el supuesto estado de gracia de la audiotactilidad y preconizado como el *quid pro quo* de la aldea global, hace que se halle incongruente en su propia casa si no consigue poder beneficiarse o adaptarse. Esta situación le hace rebuscar, para recrear con sus conductas y medios diversos, espacios virtuales y viejos mundos reales todavía táctiles del pasado, donde pueda sentirse como un «rey audiotáctil», congruente y desalienado”. Hoy en día muchos sucesos sociales preocupantes pueden tener su explicación bajo esta relación estructural.

Si según dice McLuhan la alienación proviniera socialmente, hoy en día, de la sensación de estar todavía contradictoria y residualmente inmersos en estructuras fuertemente visuales, y por tanto no se perteneciera *de facto* a ese nuevo mundo global que él proclama como táctil y multisensorial, entonces esa falta de identidad generaría la sensación de querer vivir en el pasado, de no pertenencia al grupo, de distanciamiento y marginación, para ceder paso finalmente a la frustración, a la agresividad y por tanto a la violencia.

McLuhan opina respecto de la violencia que «la violencia tanto de carácter espiritual o física, es en el fondo una búsqueda de identidad y significado. Cuanto menos identidad mayor será la violencia», (McLuhan: 1976b, 72). Es fácil intuir de lo que nos dice Anthony Storr (1995) (nada más iniciar la introducción de su libro sobre la agresividad humana), que toda agresividad proviene mayoritariamente de la frustración en cualquier sentido. McLuhan, *animus iocandi* posiblemente añadiría, «sí, y sobre todo del visual. Tanto si lo potenciamos excesivamente, como si lo excluimos».

Cuanto menor grado de aceptación sensorial, de tactilidad McLuhaniana, tenga una hermenéutica en el campo social e incluso en el campo religioso, mayor podría ser la violencia que se desate ante una situación alienante. El miedo al aumento de la entropía sensorial, al cambio, incluso al progreso, hace a veces rebuscar soluciones añejas entre los escombros de muros ya resquebrajados para perpetuar su continua reconstrucción. McLuhan nos recuerda que en el mundo global todo se vuelve instantáneo gracias al magnífico tam-tam oral de nuestras comunicaciones electrónicas. También nos decía de las culturas pre-alfabéticas que: «El terror es el estado normal de cualquier sociedad oral, ya que en ella, todo afecta a todos, todo el tiempo» (1986, 32).

Un nuevo hombre ya resensualizado, aunque transparente o descarnado, está ahora en curso gracias a la tecnología que está alcanzando unos niveles de «tactilidad» suficientes para convertir el conocimiento abstracto no visual en materia observable y viceversa sin ya causarnos frustración sensorial. Realmente si lo pensamos, es fascinante por ejemplo la cantidad de información no visual e incluso encriptada que recoge la retina de una máquina digital o el *software* del escáner en una impresora 3D. Sin embargo, parece dejar a su objeto de estudio prácticamente desprovisto o descarnado de sus más singulares e íntimas características; le priva de su unicidad para luego adocenarlo al publicar y reconvertir dicha información a distancia en algo físico, con masa, un objeto que podemos explorar en un laboratorio o experimentar visualmente sin mayor problema.

Posiblemente McLuhan nos diera el consejo de intentar convertir paulatinamente en más audio-táctiles todos los aspectos de una sociedad para así poder disminuir su umbral de inmovilismo e intolerancia. Podríamos estar logrando ya este propósito bastante eficientemente si asumimos con naturalidad las nuevas tecnologías de la información que desde la palma de la mano nos conectan multisensoriamente a una biblioteca universal de conocimientos en construcción.

5. Los efectos de los medios. Un ecosistema en acción

Volviendo a nuestro tema central, el campo de experimentación para el aserto de McLuhan de que el medio condiciona el mensaje es abrumador, tanto sea considerado desde un punto de vista filosófico, pedagógico, filogenético o desde las mismas teorías de la evolución. Es ahí donde nosotros claramente percibimos que en verdad el medio actúa y condiciona un cambio en el mensaje. Esto quiere decir que la dirección evolutiva o mensaje recibido por las especies desde los microorganismos iniciales hasta llegar al ser humano está también acumulado ontogénicamente como nos muestran las fases del desarrollo de un embrión. La persona humana lleva escrito en sus genes el código filogenético mitocondrial, su propia historia, milenio tras milenio. A través de los tiempos ha existido un enorme caudal de influencias externas que sobre nuestro ambiente nos han estado involucrando sin darnos cuenta en una lucha constante de nuestro organismo para grabar, registrar y generar mensajes dirigidos genéticamente a poder adaptarnos y sobrevivir a nuestras cambiantes situaciones producidas por el medio ambiente. Sabemos que los cambios drásticos sobre el ambiente han producido hasta ahora la extinción de las especies incompatibles con dichos cambios. En la actualidad no observamos la probabilidad de un cambio brusco, pero sí que somos conscientes de la aceleración en la variabilidad del medio, lo cual obstaculiza la posibilidad

real de adaptación evolutiva de muchas especies. McLuhan también estuvo preocupado por la alteración sobre el equilibrio de un sistema al introducir cualquier nuevo componente, como nos dice (W. E. Key en Nevitt: 1994, 210):

La idea de que puede haber un equilibrio o homeostasis entre los componentes de cualquier sistema viviente, individual o corporativo, brota del trabajo de Claude Bernard (*Le Milieu Intérieur*) en la mitad del siglo XIX. Si consideramos los contextos psicológicos o sociales, cualquier nuevo componente altera el balance del sistema por completo al requerir algún tipo de compensación parcial del nuevo factor.

Si admitimos entonces que en los sistemas evolutivos el mensaje está intrínsecamente ligado al medio, y el medio está frecuentemente cambiando, entonces así lo debiera hacer también el mensaje de forma que mejor entendamos con naturalidad dicho cambio y el nuevo significado de nuestras circunstancias. No tiene sentido considerar el mensaje como un sistema determinista cerrado, como algo acabado, relatado y entregado. En tal caso su único objeto sería la replicación o copia de sí mismo *ad infinitum*. El mensaje de la evolución que apunta hacia la humanidad como especie es un sistema abierto que implica un crecimiento constante en la adquisición de conocimiento sin estar condicionados por el paso del tiempo. No hay de momento ninguna prisa ni fecha final para el proceso evolutivo. Debiéramos disponer en teoría de todo el infinito para crecer y desarrollarnos evolutivamente y para cumplir con dignidad con el cambiante mensaje grabado por la esencia de la vida en nuestros genes.

Visto que el mosaico de los efectos de los medios de comunicación que preconiza McLuhan parece tener un comportamiento extremadamente similar a los efectos del medio ambiente sobre la dirección evolutiva y que ambos efectos se comportan estructuralmente como un sistema abierto, convendría estudiarlos también desde la teoría general de sistemas. Colom (1979, 39) nos dice que podemos concebir nuestro medio ambiente como el conjunto de todos los objetos que podrían influir en la capacidad operativa de un sistema. Así, entre el medio y el sistema, hay un proceso o al menos un intento de adaptación continua, ya que un cambio en el medio significaría una variación en el sistema y viceversa.

Esto nos lleva a reflexionar si hoy en día las acciones del hombre sobre el medio ambiente como objeto integrante del sistema tienen una repercusión importante como desestabilizador del equilibrio móvil y homeostático logrado entre tal medio ambiente y sus miles de especies vivientes en su lento propósito evolutivo de adaptación. Parece como si fuese un intento de las fuerzas de la vida (llamémoslas así) en busca de la razón y del conocimiento. Si extrapolamos lo anterior hacia nuestro presente veremos que hay un progreso exponencial de los medios técnicos y sus posibles consecuencias negativas derivadas sobre tal medio ambiente (y para el ser humano como especie, evidentemente también). Ello puede estar desequilibrando la capacidad operativa del sistema evolutivo, que por definición, al ser adaptativo, es abierto y negentrópico u ordenado gracias a la información que va acumulando; además sus resultados como tal sistema serán unos u otros, pero sin valor ético o moral alguno sobre los objetos pertenecientes a la compleja superestructura. El valor moral de los resultados de nuestras acciones sobre el sistema del medio ambiente vendrá en función de que sean positivas o negativas para la raza humana como un objeto más del sistema y de que la tecnología nos pueda seguir entregando el tiempo que ahora le podríamos estar robando a nuestro lento proceso de adaptación biológica.

El mandato de las fuerzas de la vida grabado en nuestras células parece ser el de evolucionar. En la naturaleza, tal como la conocemos, intuimos que el medio es el sistema y que el mensaje que pudieran haber entregado las fuerzas de la vida a la materia fuese el de evolucionar hasta llegar a crear un ser racional que pudiera llegar a reconocerse como parte de ellas mismas y del sistema íntimamente. Si estableciéramos un símil con la física moderna, sería como si la energía con ya su materia libre inanimada (una ecuación muy simple en su expresión matemática: $E = MC^2$) se comportasen de acuerdo con un plan aleatorio para el universo (algo que Einstein no negó aunque fuera acusado de panteísta). Nos encontraríamos ante un sistema primigenio, con sólo materia y energía, con libertad de evolucionar por sí mismo, a muy largo plazo, que pudiera dar como resultado, esperado y casual, un ser pensante que a través del propio sistema que lo originó, finalmente las reconociera. La energía y materia tomando conciencia de si mismas mediante, y siendo parte a la vez, de un ser racional al que dieron lugar. En definitiva, un supuesto y a la vez un símil de retroalimentación sistémica total de... «el medio es el mensaje».

De lo anterior se desprende que si dañando el medio ambiente necesario para nuestra supervivencia, no desequilibramos en demasía el «hipotético plan del sistema», la especie humana no será globalmente rechazada. En caso contrario seremos rechazados por el sistema y una especie nueva, la que lograra adaptarse de las ruinas del muro, nos tomaría el relevo de forma molar «en que sus estados pasados han sido utilizados para reelaborar la situaciones presentes» (Colom: 1979, 98) y continuaría su evolución con el plan establecido. La naturaleza y el medio ambiente concebidos así amoralmente, son absolutamente indestructibles, son un «supersistema»; no habría con este enfoque razón entonces por qué puerilmente preocuparse, simplemente ocurre que se ha generado otro nuevo sistema con otro medio ambiente, del que ya desaparecidos nosotros como especie, no formaríamos parte del juego, ni siquiera como objeto disturbador del mismo.

Si seguimos indagando en nuestro hilo conductor, vemos que McLuhan siguió dando diferentes dimensiones de significación a su aforismo «el medio es el mensaje» hasta que él construyó un complejo mosaico de pensamientos, bastante entrópico para la mentalidad de su época, pero en el fondo un auténtico sistema de objetos que se relacionaban libre e intuitivamente. «El 30 de julio de 1959, mientras visitaba la casa de Alan Thomas en Vancouver, Marshall había declarado por primera vez retóricamente ‘el medio es el mensaje’. Marshall reconoció este gran avance como la forma para muchos nuevos descubrimientos...». (Nevitt: 1994, 26) Este pensamiento, como vamos viendo, fue una herramienta que él aplicó poco a poco a su particular propuesta hermenéutica para el estudio de los medios de comunicación, y quizá ahora ya podamos definir que este aforismo significaba globalmente que todos los nuevos sistemas de vivir, pensar y comprender la realidad, al igual que sus múltiples circunstancias y sus características inherentes, habían derivado en definitiva de los imperceptibles efectos de los medios.

«El medio es el mensaje», ya visto lo anterior, creemos que se nos presenta como una frase que resume y a la vez da nombre al sistema de los medios, a la evolución en sí misma y que por supuesto también define una personalidad en constante modificación como la de McLuhan. Él estaba siempre dispuesto a cambiar su punto de vista o cualquier teoría que pudiera impedirle progresar en su búsqueda de nuevas ideas. Ni siquiera la muerte iba a poder pararle de evolucionar (si eso fuera posible) como Carleton Williams revela (Nevitt: 1994, 289) cuando nos dice:

En la última noche de 1980, Marshall McLuhan dejó la historia para entrar en la eternidad. En su final hay un nuevo principio. Mientras compartíamos nuestras festivas tradiciones irlandesas le pregunté una vez a Marshall: «Si un buen día, vas y te despiertas y te das cuenta que estas muerto, ¿qué es lo que harías?» El prontamente respondió: «¡tirar para adelante, seguir trabajando!»

6. El «percepto» y el misticismo

Al tiempo que McLuhan iba progresando en sus investigaciones encontró nuevas relaciones que encajaban con su idea del «medio-mensaje». Su famosa frase era como una herramienta que él aplicaba persistentemente no sólo a sus estudios sobre los medios pero también a su dialéctica personal interior. Así su frase también implica una manera de pensar y de intuir la realidad. McLuhan con frecuencia utilizaba el enfoque del filósofo francés Henri-Louis Bergson, para el cual la intuición jugaba un papel más importante en la investigación y la comprensión de la realidad que el racionalismo. Es por lo que McLuhan llamó «percepto» a cualquier «concepto» adquirido a través de la percepción y de la intuición, en vez del estricto razonamiento lógico.

Pero a McLuhan también le interesó Bergson de otras maneras. Según Bergson (Deleuze: 1977, 150), solamente en el misticismo podría encontrar el hombre contemporáneo un «suplemento para el alma» que contrarrestara la creciente influencia del mecanicismo (entendiéndose que cuando el mecanicismo es llevado a un extremo, este podría volverse contra el misticismo). Bergson continúa para decir que el misticismo tiene el efecto de colocarnos en un contacto intuitivo con las fuerzas de la vida, con Dios mismo. Él escribe que el amor místico de la humanidad coincide con el amor de Dios hacia Su creación, un amor que lo ha creado todo y que le daría, a quien fuera que supiera cómo preguntárselo, el mismísimo secreto de la creación. Bajo Su dirección, la fuerza o el impulso de la vida sería concedido a los privilegiados para que fuera transmitido al conjunto de la humanidad.

Resultaba irónico y chocante para la mayoría, que McLuhan no fuera un gran fanático de la tecnología, e incluso que denostara a los especialistas en general. Decía de ellos que se dedicaban a observar la vida mirando con un ojo a través de un tubo de especialista, y que se perdían todo lo demás. «Un momento de lucidez es la toma de conciencia repentina de un proceso complejo de interacción, una mirada interior que entra en contacto con las formas de la vida», (McLuhan & Carson: 2003, 458). Realmente resulta difícil también no preguntarse por esas largas estancias meditativas en la solitaria y pequeña iglesia de camino hacia su seminario en la universidad. ¿No podía él haber estado intentando alcanzar este estado místico, que había sugerido Bergson, para contrarrestar el efecto de la tecnología y retirarse a una comunión más espiritual con el «Mensaje»?

Carleton Williams nos cuenta una anécdota que refuerza este acercamiento de McLuhan hacia el misticismo:

Marshall siempre estuvo fascinado por el diálogo pero hubo un tiempo en que él estaba casi obsesionado con la idea, insistiendo que éste estaba en la raíz de toda imaginación y pensamiento. Yo le rebaté a eso diciendo, «¿De entre todos, cómo puedes tú hablar de diálogo, cuando tanto de lo que tú logras proviene de tus monólogos pensados en voz alta y de tus ratos en silencio, cuando nadie está cerca de ti?

«Ah, pero Carl», él replicó gentilmente, «uno siempre está en diálogo con Dios», (Nevitt: 1994, 288)

De todos modos, McLuhan dijo al antropólogo Edward T. Hall, cuyo trabajo él admiraba, que «yo deliberadamente mantuve el cristianismo fuera de todas estas discusiones por miedo a que la percepción fuera desviada de los procesos estructurales por pasiones doctrinales sectarias... Dios no es accesible a través de los sentidos, aunque Él es expresable a través de *perceptos* analógicos», (Gordon: 1997, 239)

7. El descubrimiento de: «el medio es el mensaje»

Volviendo otra vez al origen de su famosa afirmación, algunos testimonios como el de Carleton Williams continuaban confirmando que su declaración del aforismo fue por pura casualidad. Williams nos dice:

«Yo estuve presente en la ocasión cuando Marshall, encabezando una discusión acerca de la televisión, de pie, junto a la chimenea de esa habitación que el seminario utilizaba en St. Mike, un brazo sobre la repisa de dicha chimenea y gesticulando pensativamente con el otro, primero dijo más bien meditando, “bien, desde luego, realmente, *el medio es el mensaje*”. No hubo luces cegadoras destellando, nadie gritó “¡Eureka!” Pero la atención de todo mundo quedó capturada por ésta inusual y acaso a casual observación,... el seminario entonces, fue la torre de lanzamiento desde la cual Marshall empezó a hacer despegar sus famosas “sondas” (*probes, Sic*), y ninguna nave espacial, ningún Voyager II llegó más lejos que él, ni siquiera descubrió tanto», (Nevitt: 1994, 287)

Cuesta creer que llegara a descubrir algo tan importante para las ciencias de la comunicación sólo por casualidad. ¿Fue realmente debido a la toma de conciencia espontánea de un «percepto»? Podríamos intentar preguntar sobre el tema a multitud de colaboradores, pero el enciclopedista canadiense John Robert Colombo ya lo hizo por nosotros al requerir directamente de McLuhan el origen de su aforismo principal sobre los medios: «Tomé el camino más directo y escribí a su autor. McLuhan me telefoneó para decirme que no podía recordar cuándo y dónde dijo por vez primera esas cinco famosas palabras», (Nevitt: 1994, 128) McLuhan proceloso de su intimidad no le dijo a Colombo cómo llegó a intuir su aforismo, pero ni tan siquiera cuándo ni dónde.

Debo admitir que hubiera sido fascinante preguntar a McLuhan qué fue lo que le dio la clave para su visión especial de los medios, y de este modo descubrir cuál fue su influencia secreta, su certeza más íntima para proclamar su aforismo con tal contundencia. Pero aun así, su respuesta podría haber sido impredecible. No fueron pocas las ocasiones que, inmerso en su bibliografía, me encontré con algunas soluciones parciales a mi pregunta. Me esperaba encontrar alguna respuesta clarificadora y acaso definitiva acerca de lo que motivó su descubrimiento, pero McLuhan nos deja ese trabajo a nosotros. Él, ya lo tenemos bastante demostrado, no está por la labor de proporcionar respuestas, sino de producir efectos. De todos modos en la siguiente cita de W.B. Key, McLuhan nos da una respuesta directa (pero no completa) de como él llegó a obtener su aforismo:

«*El medio es el mensaje* es una frase que me vino a mi mente durante un congreso de locutores de radio en Vancouver en 1959. La televisión estaba amenazando al mundo de la radio en esos tiempos y yo simplemente quería centrar la atención en el hecho de que cada medio creaba su propia audiencia y establecía un equilibrio especial en sus usuarios», (Nevitt: 1994, 210)

Del mismo modo evasivo me imagino que hubiera contestado de preguntarle qué fue exactamente lo que le proporcionó la idea del medio es el mensaje, pues esto nunca lo reveló claramente. Sólo podíamos afirmar hasta ahora que fue una ocurrencia para hacer ver que cada medio tiene su propio público. Me resultó para mis adentros una solución parcial insuficiente. Debía haber algo en alguna parte de su bibliografía, por poco que fuera, que me diera la clave para poder seguir ahondando más en el pensamiento de nuestro autor. Ahora eso sí, al fin logré encontrar una frase única de McLuhan, que había yo inicialmente pasado por alto, registrada en cinta magnética previamente en esa década de los años setenta, para luego ponerla él por escrito en 1977, en sus últimos años de vida perdida entre montañas de bibliografía y que nos devuelve a sus años jóvenes de Cambridge en los que sufrió su crisis de fe. Esta es la cita de McLuhan:

«Precisamente, en Jesucristo, no hubo distancia entre el medio y el mensaje: es el único caso en el que se puede decir que el medio y el mensaje se identifican del todo»,
(Babin & McLuhan: 1980, 47).

Pienso que con esta aseveración de Marshall McLuhan sobre «el medio es el mensaje», queda ya prácticamente resuelto el fulcro central sobre el que han ido girando los esfuerzos de investigación en mi artículo y proporcionándome el hilo conductor que me ha abierto la puerta para comprender y exponer mejor las múltiples direcciones de su mosaico de postulados. Pero, hay algo que tampoco nos dice, y bien que lo sabe. Ese algo es que al encarnarse Dios y volverse material, visualizable y humano en Jesús joven, dejaría de actuar a nuestros ojos momentáneamente como una entelequia ambiental; antes representada mediante símbolos o una zarza en llamas. Una tramitación a humano y cambio perceptivo sensorial inadmisibile para los fieles al Dios de Abraham, para la sociedad audiotáctil de entonces. Se convierte de alguna forma en Jesús de Belén; tres décadas después, es un puro contenido social observable como Jesucristo que ya se proclama cada vez más como un Medio Salvador; quizá por ello se sepa tan poco de sus años anteriores a la pasión, de su contenido como parte de su familia y Belén; y que por tanto existe la posibilidad de que, como le ocurre a cualquier ambiente al transformarse en contenido, deje de actuar sobre nuestras mentes como efecto. No obstante también sabía McLuhan que los Cristianos piensan que Jesucristo precisamente se convirtió en contenido humano encarnándose para actuar redentoramente a través del mensaje de amor que venía a entregar y que era necesaria su muerte y resurrección para reconvertirse de nuevo y para siempre en su propio mensaje, en un medio en sí mismo, desmaterializado, con total efecto ambiental perdurable.

8. Teilhard de Chardin,... y apareció la «aldea global» de McLuhan

Otro de los aspectos más interesantes que he encontrado a través de mis lecturas de la bibliografía de McLuhan es el paralelismo en ciertos conceptos y terminología que existe entre él y el antropólogo y paleontólogo Teilhard de Chardin. La aldea global de McLuhan es la herramienta necesaria que nosotros necesitamos para alcanzar a entender la «Noosfera» de Teilhard de Chardin. Este último la define como el resultado colectivo de millones de años de pensamiento acumulado y confía en que la humanidad lo alcanzará un día, (Teilhard de Chardin: 1967, 345). De todos los escritores que influenciaron a McLuhan, pienso que el más

decisivo en cuanto a sus propuestas más futuristas fue Teilhard de Chardin, y al cual él cita en numerosas ocasiones.

A modo de ejemplo incluiré algunas citas para mostrar cómo Teillard de Chardin es mencionado en las obras y cartas de McLuhan. En *Understanding Media*, (McLuhan: 1964, 218) escribe que: «La tendencia de los medios eléctricos es crear un tipo de interdependencia orgánica entre todas las instituciones de la sociedad, enfatizando la visión de Teilhard de Chardin de que el descubrimiento del electromagnetismo debe ser considerado como ‘un prodigioso acontecimiento biológico’».

En una de sus cartas, McLuhan (Molinero: 1987, 292) nos dice:

«Hay un tema persistente de Teilhard de Chardin en su obra *Phenomenon of Man* y es que el electromagnetismo como tal es una extensión del sistema nervioso central. Este es un concepto familiar para los biólogos e igualmente para los psicólogos. Tiene mucho que ver con la instantánea velocidad de las estructuras eléctricas y con el cerebro. Tal velocidad hace inevitable el manejo de vastas cantidades de información de una manera altamente estructurada y, desde luego, “mítica”».

En su libro *The Gutenberg Galaxy*, McLuhan menciona el concepto de la aldea global (1986, 31-32), explicando que:

«... nuestra nueva cultura eléctrica provee de nuevo a nuestras vidas de una base tribal. Está a nuestro alcance el testimonio lírico de un biólogo muy romántico. Pierre Teilhard de Chardin, en su obra. *Phenomenon of Man* (1967, 240):... sus mentes [humanas]... como si estuvieran dilatadas sobre ellos mismos y cada uno extendiera poco a poco el radio de su influencia sobre esta tierra la cual, por la misma razón, se encogió continuamente... Mejor todavía: gracias al prodigioso acontecimiento biológico representado por el descubrimiento de las ondas electromagnéticas, cada individuo se encuentra de ahora en adelante (activa y pasivamente) simultáneamente presente, sobre la tierra y el mar, en cada esquina del mundo».

McLuhan (1986, 32) continúa para decir lo siguiente:

«La gente de tendencia literaria y crítica encuentra la aguda vehemencia de Teilhard de Chardin tan desconcertante como su entusiasmo falto de sentido crítico en relación con la membrana cósmica y que de repente ha rodeado el globo por la dilatación eléctrica de nuestros diversos sentidos. Esta externalización de nuestros sentidos crea lo que Teilhard de Chardin llama la “Noosfera” o un cerebro tecnológico para el mundo. En vez de tender hacia una vasta biblioteca alejandrina, el mundo se ha convertido en una computadora, un cerebro electrónico, exactamente como en una muestra infantil de ciencia ficción...»

Aquí McLuhan está explicando las ideas de Teilhard de Chardin, y llamará sus «extensiones del hombre» lo que Chardin define como «sus mentes... como dilatadas sobre ellos mismos», y luego más adelante «esta tierra que, por la misma razón, se encogió sin parar», se convertirá para la terminología de McLuhan, en la «aldea global».

Ambos Chardin y McLuhan nos lanzan una advertencia muy seria, prevén los problemas del nuevo mundo global, el primero de forma general y el segundo de una forma más específica. Según Chardin, el mal, creciendo al mismo ritmo que el bien, alcanzará un estado de paroxismo, el mal manifestándose de una forma completamente nueva (1967, 348-9). McLuhan con más detalle nos dice: «y al tiempo que nuestros sentidos van saliendo fuera

de nosotros, el Gran Hermano está entrando. Así que, a no ser que seamos conscientes de esta dinámica, nos moveremos de seguida hacia una fase de pánico y terror, exactamente como se comporta un pequeño mundo de tambores tribales, total interdependencia, y coexistencia impuesta desde arriba». (1986, 32)

9. «Globaloma» o la imagen distorsionada

Aquí, en estas últimas líneas de McLuhan en la cita anterior podemos ver el comienzo de lo que ahora nosotros podríamos llamar «globaloma», que sería lo mismo que decir: la cara no ética de la globalización. Nuestro autor también nos da una herramienta, el Sistema Tetrádico de análisis de los medios (1988, 7) y que nos servirá para poder analizar las consecuencias de la introducción de cualquier nuevo medio, situación u objeto que haya alterado parte de la estructura del sistema anterior. En este caso si aplicamos el término globaloma al concepto de «aldea global» significaría la recuperación de los aspectos perniciosos de la vida en la aldea y el convertir en obsoletos sus aspectos positivos. McLuhan aplica su sistema Tetrádico de análisis de una manera heurística, aunque deja desafortunadamente de lado aplicarlo directamente a su aldea global. Consiste en una herramienta basada principalmente en cuatro preguntas que se nos plantean al introducir cualquier objeto nuevo en el sistema para poder ver cómo afecta tal hecho a su estructura: ¿Qué es lo que intensifica del sistema? ¿A qué objeto del sistema vuelve ahora obsoleto? ¿Qué recupera del sistema que anteriormente era obsoleto? ¿Qué es lo que produce, o en qué se convierte si se presiona el objeto hacia un extremo del sistema? Estas cuatro preguntas nos debieran permitir conocer por adelantado qué transformaciones son de esperar. Si sabemos dónde y cómo mirar, nos permitirán predecir los efectos del nuevo objeto antes de que se materialicen y se instauren con el tiempo. En consecuencia, la palabra que hemos acuñado como globaloma quiere representar las interrelaciones y consecuencias negativas derivadas de la globalización y que ya podrían estar parasitando o atacando el desarrollo de una estructura global positiva que por definición estaría entregada en términos generales al bienestar y educación del individuo. El símil más sencillo para comprender el significado de globaloma sería el considerarlo como la enfermedad que pudiera destruir los beneficios de estar viviendo en esa aldea global que preconiza McLuhan.

Nuestro autor sostiene que:

«La pérdida de significado tanto individual como personal a través de los medios electrónicos asegura una correspondiente y recíproca violencia proveniente de esos seres que en tal forma han sido privados de sus identidades; ya que la violencia, tanto espiritual como física, es una búsqueda de identidad y significación. Cuanto menos identidad, mayor será la violencia». (Benedetti: 1997, 82 y también *La Cultura es Nuestro Negocio*, 312)

McLuhan añade que:

«El entorno eléctrico de información ha tendido hacer del hombre un Superhombre al mismo tiempo que lo reduce a un lastimoso don nadie al hacerle fusionarse con todo el mundo.... La violencia a una escala colosal resulta de su sentimiento de impotencia. Los medios tienden a hacer a todo el mundo insignificante, mientras les ofrecen al tiempo la oportunidad de ser superhombres», (Benedetti: 1997,85)

Ahora estamos viviendo en tiempos de crisis. Muchos de los aspectos de los que de alguna manera no éramos conscientes nos han cogido por sorpresa. Una crisis es como una gran grieta en un muro de carga, que hasta ahora había soportado nuestra realidad auténtica y también la imaginada de un mundo futuro global, pero que no nos permitía ver los posibles diseños y formas al otro lado de la grieta. Como Kerckhove (1995, 74) escribió:

«La gente con frecuencia piensa que las crisis ocurren como en una especie de niebla, donde uno no puede hacerse ni idea de la situación. Pero con más frecuencia que no, la crisis misma revela su origen. Existe una buena explicación en cuanto al derrumbe que nos conduce hacia un gran adelanto en el “Descenso hacia el interior del Torbellino” de Edgar Allen Poe».

Hay entre otras, una nueva estructura en nuestra aldea global empezando a ser visible y convirtiéndose en una imagen desconcertante. Existe la amenaza de pérdida de nuestra identidad como individuos o como grupo social que podría llegar a generar alienación y frustración. Como consecuencia de dicha situación se alimentaría el globaloma, esta nueva teórica enfermedad que podría llegar a extenderse rápidamente en nuestra novedosa y reverenciada aldea global. Funcionaría como una especie de linfoma que destruye los mecanismos de defensa de nuestro sistema inmunitario. Tal mensaje ahora ya distorsionado podría replicarse viralmente e invadir el medio afectando el sistema nervioso de las estructuras de poder, transmitiendo mensajes subliminales incorrectos como: los países no importan, la gente no importa, la calidad tampoco, sólo «este medio», sólo «aquel mensaje», etc. Podríamos estar conjurando un círculo vicioso, una monstruosa edición de la sustancia con la cual crece nuestra condición humana y que en retorno se retroalimentaría con más globaloma.

Evidentemente el planteamiento anterior sería más improbable en una sociedad hipotética futura no distópica que autores como Alvin Toffler nos dibujaron hace ya mucho tiempo. No obstante, si se produjera un avance del globaloma como se describe por ejemplo en *Un Mundo Feliz* de Aldous Huxley, en *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury o en la obra de George Orwell *1984* (con el personaje del Gran Hermano que nos vigila), entonces si que estaríamos ante un evidente caso de sociedad distópica de la cual deberíamos preveniros y actuar con rapidez ante cualquier síntoma.

Por otro lado, sin embargo, existiría ante tal panorama un antídoto como es la ética, que sería a la sazón como unas «supranets» o redes superiores de información positiva en ayuda de nuestra aldea global. Ellas fueron y podrían ser en el futuro de nuestra condición humana la forma de evitar cualquier tipo de fraude o de adormecimiento ético que pudiera estar ocurriendo socialmente. Hoy en día, no deberíamos atribuir a este término el viejo concepto de lucha entre el bien y el mal; en su lugar, por ética «audio táctil» podríamos entender una meta-ética, es decir: las acciones (no impuestas ni imponibles) que deberían ser tomadas para conseguir un resultado positivo para la humanidad en su conjunto y también para el individuo en particular de la aldea global.

Aquí vemos la importancia de una pedagogía que enseñe al individuo a desenvolverse positivamente en un mundo tan acelerado en que no hay tiempo ni lugar para las metanarrativas ni de asimilar los grandes relatos de la modernidad donde se educaba sobre postulados universales e inamovibles. La evolución social es tan rápida, que la pedagogía y la teórica analítica van posiblemente lastradas a remolque de los acontecimientos. Aquí se podría dar utilidad a las consideraciones educativas de McLuhan para el futuro. Por poner un ejemplo, desde el estructuralismo de F. de Saussure y R. Bartes, recogidos por Baudrillard estas

últimas décadas sobre la sociedad postmoderna (autor muy influenciado por McLuhan en sus teorizaciones sociales), para explicarnos lo que denomina hiperrealidad o un escape hacia el futuro de las irrealidades del presente, hasta el conjunto de pequeños relatos que consideraba Vattimo característicos del pensamiento débil, no sabemos con certeza qué dirección tomar si se quiere mantener una cierta solidez de actuación. Aquí puede radicar el problema, en la solidez, y la solución es siempre la validez.

La flexibilización dinámica debiera estar cada vez más presente en los planteamientos pedagógicos que nos impondrá el mundo global. Todavía se tiene la querencia y el resabio de enseñar a los alumnos a resolver situaciones más eficientemente en el pasado, que en el futuro donde van a vivir. Si exceptuamos algunas realizaciones pedagógicas por la lucidez de las mentes que las crearon al demostrar que tenían la valentía intelectual que preconiza McLuhan y se adelantaron social y educativamente a sus tiempos, ahora casi por fuerza, se viene educando en mayor o menor grado para un mundo en el que nacieron los profesores y que ya no existe al graduarse los alumnos de la escuela. Lo dicho no es una crítica a los docentes, que luchan siempre por actualizarse en su formación, sino una realidad impuesta por la aceleración de las circunstancias pedagógicas creadas por los medios y de la que debe el educando mismo tomar ya conciencia y responsabilizarse.

10. La reconstrucción de la «aldea global» a través de la educación

En conclusión, el vigor de la ética ha sido propuesta en este artículo como el medio de asegurarnos fortaleza; una actitud positiva para mejor esforzarnos a través de los tiempos difíciles con los que nos vamos a enfrentar; la energía de esa nueva ética que funcionando como antiambiente e iluminando las formas y trasfondo del globaloma permita reconocerlo y actuar con intensidad. La educación es también una de nuestras más valiosas herramientas para alcanzar dicho propósito y reorientar el ambiente. En el pasado, los objetivos de progreso estaban definidos por sistemas estáticos, y la educación tenía sus metas muy bien definidas a través del discurso dominante de la época. Pero a la velocidad a la que ahora nos movemos, es difícil concretar con exactitud la dirección en la que lo hacemos. La tecnología y también los avances en los medios nos proporcionan una perspectiva constantemente cambiante y parecen estar dirigiendo el sistema de una forma aleatoria, en la cual nos vemos a nosotros mismos desorientados e inmersos en esta suerte de torbellino. El profesor A. J. Colom nos da una clara explicación del papel que juega la educación en relación al pasado y al futuro en nuestra sociedad (1994, 14) y de la cual extraigo las siguientes ideas:

«Estamos viviendo en un mundo rápidamente cambiante. La modernidad o la sociedad burguesa que dio lugar al capitalismo y a su contestación más importante, el marxismo está tocando a su fin y al mismo tiempo estamos implicados en un nuevo período al cual hemos acordado llamar poscapitalismo o posmodernidad, que quizás nos traiga una nueva ilustración promovida por la tecnología, la cual es en realidad su auténtico punto de partida. Por tanto, como en todas las situaciones históricas cambiantes cuando acontece una sinergia emergente, que se origina de la nueva posición dominante, entonces esta crea en la dirección opuesta una devaluación de las condiciones que definieron los tiempos precedentes. La modernidad, en resumen, cede el paso a la posmodernidad, la galaxia Gutenberg a la era de la computadora, los discursos liberadores a las decisiones eficientes, y al final la educación, como un discurso antisistema, se convierte en lo que realmente orienta el sistema».

La siguiente cita recoge, diez años después del fallecimiento de McLuhan, lo que fue probablemente su visión más optimista de los efectos que iba a producir el uso extendido de la computadora al incorporarla como medio hegemónico en nuestros tiempos:

«McLuhan tenía una nueva versión del mito de la cristiandad. El paraíso se perdió el Edén, la caída se completó con la multiplicación de las lenguas que destruyó la comunicación humana. Pero con la llegada de los nuevos medios, el paraíso es reconquistado [...] en la visión de McLuhan, Babel es conquistado por la cibernética; el mundo comunal de las villas ancestrales, es reconstruido a través de la aldea global que ha sido establecida gracias a los medios de comunicación. El computador, dijo McLuhan, “promete a través de la tecnología una condición de unidad y entendimiento universal”», (Altschull: 1990, 341)

Hasta los tiempos de McLuhan, prácticamente todas las imágenes en las que se miraba nuestra cultura eran devueltas en forma bidimensional como en un espejismo familiar. Esta fue la razón de concentrarnos en las formas que se reflejaban más cercanas, en vez de los perfiles difusos que quedaban ocultos atrás en su fondo y que nos podrían anunciar la realidad auténtica. En cualquier caso, todas estas formas eran reflejos del pasado. McLuhan simplemente nos enseñó cómo mirar correctamente a través de esa niebla especial que adormecía nuestros sentidos. Él supo cómo llevarnos hacia el interior en tres dimensiones, donde reconoció y exploró a su espalda un mundo ya desaparecido y que se manifestaba como real, a la vez que nos exhibía el auténtico camino hacia la realidad actual. En el epitafio de su tumba se puede leer en tipografía digital: *veritas liberabit nos*. McLuhan continúa todavía motivándonos desde el más allá para que estemos alertas en ese mundo suyo y nuestro, ahora ya real y global, que silencioso está operando libremente sobre el cautivador marco límite de nuestras sombras, y del que mucho queda todavía por explorar.

11. Análisis y propuesta de la educación según McLuhan

Como he expuesto al principio del artículo, mi pretensión ha sido ir realizando con Vds. una rápida travesía de presentación e investigación del paradigma propuesto por McLuhan para engarzar alrededor del eje rotatorio de «el medio es el mensaje» las ideas principales que lo sustentan. Son las que aparecen aquí y allá, suben y bajan, las vemos y luego ya no, pero al tiempo dan cada vez más visibilidad al cuerpo del torbellino en el que nos hemos adentrado con nuestro autor. He intentado presentar las formas sin que parase el viento del todo, porque necesitamos como fondo operativo su giro resonante para presentar coherentemente el mensaje de McLuhan. Es por tanto este mosaico que nos ha quedado al final, esa calma después del pequeño caos, con la que ya podemos trabajar eficazmente al comprender su terminología. Luego extraeremos y presentaremos sus aportaciones organizando en este capítulo la esencia de su propuesta pedagógica intentando mostrar el interés que sus escritos tienen hacia el campo de la pedagogía y cuyo análisis en extensión me agradecería dejar para otra ocasión.

11. 1. Justificación del tema: McLuhan un precedente postmoderno

Si tenemos en cuenta exclusivamente el aspecto pedagógico, McLuhan se nos ha desvelado como un personaje también a considerar en este campo. Sus trabajos en educación no son excesivos, incluso sus obras no las encontramos la mayoría de las veces situadas en

los estantes dedicados a pedagogía, pero su influencia sobre las ciencias de la educación ha sido y continúa siendo decisiva por su particular análisis de la situación de su tiempo y visión prospectiva que es ciertamente extrapolable a la actualidad. George P. Elliot nos decía al respecto: «Actualmente abundan muchos otros tipos de progresistas: rousseauianos y mcluhanistas innovadores en educación que agitan nuevas ideas. Sin duda oiremos hablar bastante y mucho de ellos. Todos aceptan -o coinciden con- la opinión de McLuhan: Estamos internándonos en una nueva era de la educación, basada en el descubrimiento programado, más que en la instrucción». (Elliot: 1973, 109)

Antes de entrar directamente en aspectos propiamente pedagógicos de McLuhan me gustaría dar algunas pinceladas adicionales sobre su persona y obra que nos ayudarán también a comprender mucho mejor su proyección postmodernista y su influencia en el campo de la educación. Hay una inmensa bibliografía de autores, muchos de ellos antiguos alumnos del Seminario en la *Coach House* de la Universidad de Toronto y que le citan como estímulo intelectual de sus posteriores logros en campos diversos. Casi todos los comentarios para los que no hay lugar aquí, le contemplan como un hombre que aunque participando plenamente de su época lanza su espíritu creativo hacia espacios físicos e intelectuales que eran para la mayoría todavía incompresibles o incómodos al menos, y de donde surgieron muchas de las fuentes que dan vida a la razón postmoderna. ¿Cuáles fueron esos ambientes, espacios y lecturas que McLuhan se regalaba con fruición a sí mismo?

Vemos que con leer cualquiera de sus obras, nuestro prolífico autor Marshall McLuhan, es de una vasta cultura, hace clara y merecida ostentación de su erudición, con proliferación de citas y alusiones críticas a otros autores, cientos de ellos que de una u otra manera marcaron su pensamiento. Pero de entre tantos, posiblemente el que más haya influido en el profesor de Toronto fue el escritor irlandés James Joyce, nacido en Dublín en 1882, un adelantado de la modernidad; sus obras *Ulysses* y *Finnegans Wake* están impregnadas de cubismo y expresionismo; simplemente a modo de ejemplo, si a este último título lo «leyéramos con el oído» (como decía McLuhan), le podríamos dar tres significados distintos en inglés. El método literario de Joyce ha sido denominado por los críticos de «stream of consciousness» (surgencia de consciencia) como en un riachuelo donde se jugase con el lenguaje en su diversidad de sonidos, formas y acepciones para dar al lector la oportunidad de interpretarlo como quiera según su sensibilidad. Joyce pretende que el lector se adentre en su obra y sea cómplice desarrollando su propia interpretación. Es un camino abierto hacia la libertad del mensaje, donde nada es estático y el contenido es una excusa para lograr el efecto de despertar la consciencia del lector. Cuando esto se logra, aparece en el otro esa sonrisa especial de complicidad. Me atrevería a decir que ya estaba Joyce inauditamente respirando entonces en el postmodernismo que aún estaba por definirse.

Y aquí podemos ver a McLuhan siguiendo una metodología crítica en sus obras muy paralela a la de Joyce, donde va reforzando progresivamente su personal cambio de paradigma hacia la postmodernidad en el enfoque de sus teorías (descentralización, punto de vista variable, fondo mejor que forma, mosaico de ideas sin linealidad, interpretación múltiple de significados, globalidad, desapego a las reglas, perceptos, evolución libre, funcionalidad, etc.). Desde su opera prima *la Novia Mecánica* hasta las últimas obras de McLuhan la compañía intelectual de Joyce fue constante. Por la cantidad de citas y pensamientos que se recogen de Joyce en las obras de McLuhan se comprende la gran influencia que ocasionó en su forma de pensar y analizar la realidad. En definitiva, esto redundó en una sistemática intelectual con tendencia claramente postmoderna en nuestro autor.

Efectivamente, como hemos experimentado en otros apartados de este artículo, McLuhan se rebela contra el mundo rígido y mecanicista originado por la tecnología de la imprenta, un mundo de cariz modernista basado fundamentalmente en la instrucción y producción repetitiva que desproveía al mundo educativo de medios, motivación, posibilidad de deleite, o disfrute intelectual. En esta situación es donde nuestro autor se siente más incómodo y busca empatía, allá por los años sesenta, en ambientes no academicistas, como la televisión y reuniones estudiantiles donde pudieran resonar con más fuerza y aceptación sus revolucionarias teorías tecnológicas. Estas colgaban ya de las paredes de la *Student Union* de Berkeley y otros centros universitarios de estudiantes junto a lemas como «prohibido prohibir», pasquines sobre la guerra de Vietnam, y carteles políticos de Marcuse y Marx. Todos ellos fueron los oráculos de aquel agitado momento en que se iban a plantar alguna de las muchas semillas que fueron sembrando ese territorio intelectual nuevo y desconocido que ahora claramente llamamos postmodernidad.

Por otro lado, la faceta de McLuhan como autor preocupado por el tema educativo, parecía estar naturalmente relegada a un segundo plano, debido quizás a su prominente reinado en el campo de la comunicación. Por ello han sido pocos los intentos de secuestrar su figura e incluirla claramente dentro del campo de la pedagogía, aunque fuera simplemente como dinamizador y catalizador crítico de nuevos propósitos instructivos. No olvidemos que McLuhan pasó horas interminables, tanto dentro como fuera de su aula, emocionando a sus audiencias y esto no se consigue por casualidad. Veamos un poco de su *modus operandi*: tenía un peculiar sistema de actuación docente; una estructura que se basaba primeramente en capturar el interés de la audiencia, lo cual hacía nada más empezar contando un chiste o comentando una noticia de actualidad, muchas veces fuera de contexto para romper el hielo. Uno de sus preferidos chistes era el del novato en clase que preguntado por su profesor de sociología: «¿Tienes más hermanos en la universidad? respondió, “Sí. Tengo un hermano en Harvard” “¡Oh! ¿Qué está estudiando en Harvard?” “No está estudiando en Harvard... Le están estudiando a él”». (McLuhan, S. & Staines, D.: 2003, 278)

Sus estudiantes universitarios de literatura eran los auténticos protagonistas. Lanzaba sondas con preguntas que debían responder y les animaba a realizar lo mismo entre ellos. Había mucho por desaprender.... McLuhan decía que «los mayores llevaban a los niños a la escuela sólo para interrumpir su educación». No había tema prohibido ni banal que no pudiera comentarse, absolutamente todo estaba bajo análisis en sus seminarios. Las respuestas de todas formas no eran lo importante, sino las preguntas que entre todos ellos llegaron a formular. En ese aspecto basaba la evaluación de las sesiones de clase: «Hoy hemos conseguido entre todos dos ideas totalmente nuevas».

No obstante, aunque la mayoría de sus aportaciones al campo de la comunicación podrían ser incluidas igualmente dentro del esquema de las ciencias de la educación, posiblemente no soportarían el tratamiento clásico de estructuración que tal propósito requiere debido a la peculiaridad expositiva que hemos visto de McLuhan, en forma de «mosaico» o como si fuera la primera plana de cualquier periódico. Por tanto él, en sus clases y conferencias con su selección de contenidos y aforismos, pausas, juegos con el tono y matiz de la voz.... creaba, saltando de un tema a otro, su propia estructura en mosaico, su propio inventario de efectos, un almacén sin puertas de donde se servían sus alumnos. Rompía el férreo meta relato de la asignatura para sustituirlo por el débil y libre malabarismo de las ideas que al parar descendían suavemente en forma de mosaico sobre sus mentes. De

igual modo vemos lo que suelen hacer los columnistas y redactores de un periódico; saben disponer en forma de mosaico cada página y crear así un ambiente especial para sus lectores, simplemente con la elección de las noticias que han de figurar en la página de apertura, su posición, color, tamaño, etc... No debiera extrañar que McLuhan conceda una gran importancia a la información de la prensa comercial como exponente de las características de la sociedad. Concibe los anuncios como indicadores del ambiente invisible existente en un periodo social, incluso en un momento crítico determinado, o más aún el que de hecho quieren crear los anunciantes para que sus productos encajen siempre perfectamente con los valores de nuestro mundo real, de nuestro rompecabezas virtual, de nuestro puzzle social, y nuestro mosaico individual.

A base de recortes de periódicos y revistas, comics, etc., con sus comentarios al respecto, publicó en 1951 su primer libro, que ya cité antes, *La Novia Mecánica*, el cual, agotado, constituye hoy en día una obra de gran interés además de una pieza para coleccionistas. Más tarde, en 1970, repite la experiencia con una recopilación de anuncios de prensa y fotografías publicitarias, con comentarios personales intercalados, en los que nos alerta hacia la publicidad. El prólogo lo encabeza diciendo: «El tema de este libro no son los anuncios comerciales, sino nuestro tiempo. Sin embargo, si algún arqueólogo, en un futuro remoto, hubiera de tener acceso a la propaganda comercial que aparece en esta obra, se considerará afortunado». (McLuhan: 1974b, 5).

Su pensamiento está puesto como ya hemos visto en la tecnología y los sentidos humanos, y a su alrededor giran todas sus teorías. Fija su atención, por un lado en la imprenta y por otro en el circuito eléctrico, para llegar a una conclusión, una especie de consorcio sensorio-tecnológico. También hemos visto cómo nuestro autor estudia los medios tecnológicos en su dimensión antropológica, buscando el enlace, la influencia que ejerce el medio tecnológico sobre la conformación de la mente humana, y este punto es fundamental para entender pedagógicamente como los medios nos encaminan fuertemente hacia la conformación de un nuevo «retribalismo universal».

La sociedad actual sufre una rápida transformación hacia nuevos valores. McLuhan nos expone que «... hayamos algunas observaciones sobre la ley general de la transformación como proceso de construcción y destrucción: ... una de las particularidades de la era electrónica es que acelera este proceso de transformación. La inmediata y total repetición de todos los pasados y todos los procesos nos permite percibir la función de tales regresos constantes como purgación y purificación, que traduce al mundo entero en una obra de arte», (McLuhan, Fiore & Agel:1985, 114).

De hecho, dicha vuelta a los esquemas de comunicación tribales en que prácticamente cualquier sujeto de la aldea conocía las intimidades de todos los demás, con todas las ventajas e inconvenientes que conlleva, como el globaloma de la indefensión, son ahora también propios de los grupos sociales que se relacionan con potentes y cada vez más asequibles medios electrónicos; donde el contenido ha dejado de ser ya lo que uno publica, sino que de hecho nuestras vidas, con sus construcciones y deconstrucciones, convertidas en arte público y nosotros mismos como individuos hemos pasado ya desafortunadamente a ser el contenido *per se* y tratados en los macrosistemas informáticos como tal. Dicha transparencia de información es la que de hecho nos descarna gratuitamente de nuestras intimidades para colgarlas y almacenarlas en unos costosos búnkeres de propiedad privada. Cuesta creer que éste hubiera de ser el romántico punto Omega que proclamaba Teillard de Chardin y

hacia el cual iba a converger todo el saber futuro de la humanidad. Si la información da el poder, la ausencia de ella puede suponer para el individuo transparente su total confusión e indefensión. Una auténtica edad de la confusión. *Mess-age*.

La intimidad, que fue una legítima defensa contra el abuso de poder, se ve ahora profundamente afectada por la información que penetra en nuestros domicilios como cazador furtivo en el último pequeño coto privado. McLuhan es explícito al respecto: «Uno de los muchos saltos mortales de nuestro tiempo es que el medio de la información vuelve al hombre a la condición del más primitivo explorador y cazador. La invasión del ambiente de intimidad es ahora una de nuestras mayores industrias del conocimiento», (1974b, 24).

11. 2. El método: Explorar

El método que utiliza McLuhan para el análisis de un problema no es directo, sino que explota a fondo la mezcla de varias disciplinas. Así, en su argumentación, salta de la lírica a la crítica literaria, de la electrónica a la poesía, o de las matemáticas a la filosofía. Utiliza con frecuencia la paradoja. Para explicar postulados en una disciplina concreta, recurre a cualquier otra muy diferente en bastantes ocasiones. De esta forma McLuhan se nos muestra como un recopilador de datos con independencia de cualquier valoración personal, incluso como vimos antes, se vuelve a declarar partidario de rectificar cuando la exposición no se ajusta a la realidad del problema que trata; definitivamente, no quiere presentarse como un autor personalista:

«Estoy perfectamente preparado para arrojar por la borda cualquier declaración que yo haya hecho sobre cualquier materia cuando me parezca que no se adentra en un determinado problema. No siento devoción por ninguna de mis investigaciones a las que no atribuyo carácter sagrado. Tampoco me siento propietario de mis ideas y no me enorgullezco de ser su autor. Estimo que hay que llevar las ideas al extremo y lanzar sondas exploratorias». (1973, 368)

Criticar a McLuhan resulta extremadamente más fácil, como muestra la bibliografía al respecto, que intentar estructurar en parcelas lineales la mayoría de su mosaico de propuestas. Es un trabajo y beneficio que deja al que quiera intentarlo. Él está más ocupado levantando nuevos mapas sobre territorios desconocidos y ambientes invisibles que estructurando lo que ya sabe. Hemos de considerarle como un explorador muy bien equipado escudriñando en el campo del saber; oigámosle por si hubiera dudas, remachar de nuevo su postura frente a la crítica de los academicistas:

«Soy un investigador que arroja sondas. Carezco de una posición o punto de vista determinados.

Nuestra cultura sólo acepta a quienes se mantienen en posiciones fijas. El que se mueve o traspasa límites es un delincuente y un belicoso. Todo explorador es cabalmente contradictorio. Nunca sabe en qué momento hará algún sorprendente descubrimiento. Carece de sentido hablar de coherencia, respecto de un explorador, porque si éste se propusiera ser coherente no se movería de su casa.

Jacques Ellul afirma que la propaganda comienza cuando el diálogo concluye. Yo desafío a los medios y me lanzo a una aventura exploratoria.

No explico: Exploro». (1973, 7)

11. 3. La educación: un aula sin muros, una escuela planetaria

McLuhan quiere llevar a la educación hasta sus últimas consecuencias, a una «escuela-planeta» llena de significado para el hombre. Una educación personalista, posibilitada a través de los nuevos medios que, unificando todos los esfuerzos, mantenga al ser humano en continua formación. No nos parece la postura de McLuhan utópica o descabellada. Las conclusiones de los estudios en pedagogía prospectiva, no sólo en Canadá o el Nuevo Mundo, sino también en España parecían resonar con voces que tendían a confirmar sus palabras:

«Vemos, pues, diversas tentativas de integración a nivel planetario. Por este camino es por el que hay que avanzar. Pero, ante todo, lo que debemos realizar urgentemente es un estudio sistemático y científico de la humanidad desde esta perspectiva... Pensamos que una pedagogía abierta al futuro debe situarse necesariamente en esta perspectiva axiológica y mundialista»,
(García & Fontán:1979, 227).

La escuela actual sufre todavía un posible desfase con respecto a la sociedad de su entorno: «Nuestras escuelas miran hacia atrás, más que hacia delante, donde está la nueva sociedad naciente. Todas sus enormes energías tienden a formar al ‘Hombre industrial’, un hombre preparado para sobrevivir en un sistema que morirá antes que él», (Toffler:1981, 285).

En el mundo de la comunicación casi todo es instantáneo y tiene fecha de caducidad. En la educación sabemos que no ocurre así, queremos lograr unos objetivos claramente pedagógicos en nuestros alumnos y sería poco serio dejar algo tan importante como dichos objetivos simplemente a la mera casualidad de lograrlos o no. Pero nuestros discentes sí que ya viven en un mundo instantáneo de información, rodeados de tecnología y por tanto se podría afirmar que McLuhan ha sido el primer autor que ha descubierto que la tecnología cultural ha condicionado todos los fenómenos sociales, indicando la necesidad de la adecuación de estos medios a la enseñanza, y considerando todavía el aula de clase como obsoleta, así nos dice: «El aula tradicional es un hogar anticuado, un calabozo feudal». (1974^a, 255)

Con esta sucinta frase, nos resume su enfoque y nos lanza a los pedagogos un toque drástico de atención. Ya hemos visto antes que no duda en utilizar frases chocantes para alertar nuestra vigilancia hacia los ambientes activos pero invisibles que podrían estar actuando todavía dentro de algunas instituciones y, a ser posible también, nos demanda nuestra cooperación y complicidad para contrarrestar la situación y despertarnos hacia la reflexión.

Por tanto, el siguiente paso a realizar es la total y auténtica conexión de la escuela con las fuentes educativas que la circundan. Una escuela abierta a todas las posibilidades de aprendizaje que no se encuentre enfrentada con la realidad exterior, en definitiva, un «aula sin muros», como tituló McLuhan a uno de sus primeros libros. La libertad de pensamiento y de acción representa para nuestro autor un pilar fundamental sin el cual no es posible realizar ningún proyecto que quiera llamarse educativo, y nos aclarará: «Una enseñanza que intente poseer una línea de fuerza comete un error táctico comparable al de la línea Maginot». (1976a, 78)

Después de haber leído a McLuhan con interés, no caemos en la tentación de pensar que nuestro autor está abogando, al exclamar «aula sin muros», por una sociedad desescolarizada al estilo propuesto por Ivan Illich o Everett Reimer, o con situaciones sociales similares a los niños de la escuela de Barbiana, sino que McLuhan está propugnando hacer un uso más

racional de todas las posibilidades que la tecnología moderna puede aportar a la institución escolar. Su modelo educativo está basado en una pedagogía progresista y activista potenciada por los medios tecnológicos. Su pensamiento se origina más en las fuentes de la pedagogía de la acción, y la filosofía del pragmatismo del «enseñar haciendo» de Dewey, como veremos más adelante. Pero también le encontramos muy interesantes paralelismos, como es natural, con la experiencia de libertad y democracia de Neill en Summerhill; las escuelas de María Montessori con su modelo constructivista; con el «método de los proyectos» de Kilpatrick; los centros de interés de Freinet, etc.; y sobre todo con la pedagogía progresista de la Nueva Escuela. Tampoco nos sorprende ver que el paradigma pedagógico progresista de McLuhan entre en resonancia especial con las mismas fuentes pedagógicas e ideológicas que la Institución Libre de la Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos donde el alumno es el protagonista de una educación que, sin recibir premios, notas, ni castigos, le forma a través del activismo en un ser libre, independiente y dueño de su destino. Seguramente Giner de los Ríos que padeció en su vida adulta desafortunadamente los esclavizantes muros de un encierro, ya pensara mucho antes que McLuhan, en el tercer cuarto del siglo XIX cuando preparaba la apertura de su institución en Madrid, que las aulas también debieran construirse sin ningún tipo de muros ni límites para la creatividad de los educandos.

Algunos de los incondicionales seguidores de McLuhan han llegado a desorbitar sus afecciones pedagógicas en una especie de paroxismo místico. En este sentido podemos leer a John Culkin:

«Caen las murallas, no a causa de los mensajes, sino de los medios en si mismos: las que separaban a las distintas edades –todos tienen acceso a las mismas experiencias vicarias–; a las distintas materias del currículo–; a la escuela del mundo exterior–; los niños aprenden mucho más fuera que en ella: la violación de los límites es el único camino hacia el conocimiento... Todo tiende hacia la convergente unidad que Teilhard de Chardin denominó *Punto Omega*», (Culkin: 1973, 73).

Si hiciéramos un poco de prospectiva educativa, nos parece ya poder imaginarnos en el futuro esa enseñanza propuesta por McLuhan y llevada al límite de lo ahora imposible. Al igual que cuando abrimos las «cajitas de recuerdos», ese «inventario de efectos» que guardábamos de niños, y extraemos de ella una canica de barro que estrechamos en la mano, no para estudiar su redondez, sino para recordar las alegrías de aquella partida inigualable con los amigos; son precisamente estos efectos significativos e individualizados los que busca atar McLuhan al acto educativo con la ayuda de los medios. Ya no estamos hablando de una enseñanza repleta de contenidos con carteles de no tocar como en un viejo museo, sino como en los *Exploratoriums* de ahora en que la interacción y el resultado en nosotros es la parte creativa de la visita. Estaríamos hablando de una enseñanza basada más en los efectos que en los propios contenidos, donde el parque de atracciones o atracción del mañana fuera, a todos los efectos, permanecer en la escuela.

Si avanzamos hacia la «educación ficción» podríamos imaginar la escuela del mañana paralela a la vida misma en la que se utilizaran todos los recursos a su alcance para socializar al alumno. El aula ya no será en forma de paralelogramo donde se cuelga una pizarra digital como una ventana al futuro, sino un laboratorio esférico donde todo el cierre será una sola pantalla con el alumno en su centro. Nos imaginamos un ambiente a modo de *planetarium*. Entraríamos allí cada día, no para visualizar contenidos, sino para experimentar los efectos «audiotáctiles» envueltos totalmente por el medio y para desarrollar la creatividad con toda

la potencia tecnológica de que se dispondrá. Ya no habrá hipervínculos como en los textos de Internet sino que podremos preguntar oral y directamente al medio para recibir respuestas virtuales inmediatas sobre contenidos y directamente de sus protagonistas. Podremos experimentar el viaje de Colón o preguntar a un Shakespeare virtual si oyó hablar en vida acerca de Cervantes. De todos modos, el profesor todavía habrá de estar allí para guiar en la búsqueda e interpretación de contenidos significativos. Será el copiloto de la esfera educativa virtual hasta que el alumno se sienta seguro para dirigir su propio rumbo hacia la maravilla del saber y de la vida real misma en ese dialogo personal y creativo con el medio.

11. 4. Los medios de comunicación

Para utilizar adecuadamente en la institución escolar los medios de comunicación necesitamos tener un acertado conocimiento de los mismos y darnos cuenta que ya han dejado de ser unos simples aparatos coadyuvantes de la actividad en el aula sino que están creando por sí mismos en nuestro sensorio y conexiones neuronales, debido a su velocidad instantánea de transmisión múltiple de información, unos sistemas nuevos de adquirir el conocimiento que no deben ser obviados. Estamos ante unos aprendizajes totalmente nuevos de los cuales no tenemos todavía demasiada experiencia de cómo pueden afectar, por ejemplo, la lateralidad de los hemisferios cerebrales. No sabemos con seguridad qué ocurrirá en el niño si potenciamos hasta el extremo un medio de registro de la información u otro. ¿Cómo influirá en los distintos tipos de inteligencia que se han descrito? En la actualidad se está considerando abandonar el aprendizaje de la escritura caligráfica en la escuela ya que está siendo sustituida en la vida adulta por el dictado a voz o como mucho, por el uso de los pulgares en un pequeño teclado de pantalla. ¿Realmente convierte el ordenador en obsoleta la escritura a mano? ¿Por qué no lo hizo así la máquina de escribir? ¿Por qué la calculadora electrónica hizo desaparecer la regla de cálculo y en otras culturas hay un auge en el aprendizaje del ábaco? ¿Qué ocurriría si se nos acabasen de repente las pilas eléctricas? Nos podemos hacer múltiples preguntas, aquí o en clase con nuestros alumnos, y de las que no sabemos las respuestas.

Todos los medios nuevos son como extraterrestres, porque no estuvieron aquí antes, ni tenemos experiencia con ellos. Pensamos inocentemente que todo lo que es nuevo, exterior y desconocido por nosotros, es mejor y no puede dañarnos. Seguramente será así, pero no podemos estar totalmente convencidos de ello. La nave interestelar que fue lanzada al exterior hace ya décadas con un estruendoso saludo de parte de la raza humana hacia las galaxias y fijando nuestra posición en la vía láctea, podría no haber sido una buena idea... Como pedagogos esperemos que no haya nada allí afuera, hasta que estudiemos sigilosamente primero lo que es y luego sus consecuencias. McLuhan nos diría que un buen explorador que desee regresar vivo, con información y sin perseguidores, atraviesa las oscuras junglas de parajes ignotos sin hacer sonar su orgullosa gaita.

Dadas las circunstancias, se nos hace imprescindible un suficiente, pero a la vez muy rápido, estudio de los efectos de los nuevos medios para poder tomar mejores decisiones educativas. Conviene estudiarlos teóricamente con atención y no menospreciar sus consecuencias. Aplicar por ejemplo en un *brainstorming* de expertos el sistema tetrádico propuesto por McLuhan que hemos mencionado en este artículo, resultaría muy provechoso y luego pasar a la acción experimental controlada en el alumno.

McLuhan se nos revela no sólo como un teórico de los medios de comunicación, sino como un auténtico pedagogo preocupado por el conocimiento de sus efectos. En

consecuencia, una conclusión fundamental que recogemos con respecto a la obra en general de McLuhan la centraríamos casi exclusivamente en que *el medio no es indiferente*. Esta idea es la que reiterativamente le movió a desarrollar toda su teoría sobre los medios expuesta con profusión a lo largo de su producción pedagógica y de la que, además, obtuvo las siguientes conclusiones parciales:

a) Nada se ha hecho aún para comprender los efectos de los medios en la conformación de los grupos humanos.

b) Dicha comprensión es enteramente posible; los supuestos relacionados con los medios deben salir de la esfera subconsciente.

c) La falta de tal comprensión ha sido un elocuente testimonio del poder de los medios para anestesiar los propios planos de la conciencia en que tales medios se muestran más activos. Ello es lo que McLuhan ha querido significar reiterativamente con «el medio es el mensaje» y «el masaje».

El célebre aforismo de McLuhan “el medio es el mensaje” implica también un rechazo a la frecuente separación entre método y contenido. Muchas veces se presenta al contenido como algo independiente del estudiante y que éste debe comprender; y del mismo modo se supone al contenido también independiente del método aplicado. Por otra parte, el método es simplemente la forma en que se presenta el contenido. El método se trata a veces como si fuera un contenido más de la programación pedagógica, será ineficaz o eficaz, pero jamás se hubiera pensado que llegase a ser por sí mismo un medio disfrazado de contenido, y eso ocurre con frecuencia. El método se convierte en el medio invisible que abarca todos los demás contenidos de una situación; como ir en un barco, si el método es malo, es como si viajáramos en el *Titanic*. Por avanzados y lujosos que sean los contenidos del interior, vamos abocados al desastre.

«El medio es el mensaje» implica pues «que el contenido crítico de cualquier experiencia de aprendizaje es el propio método o proceso a cuyo través se da ese aprendizaje», (Postman & Weingartner: 1975, 35-36). Aquello que realizan los estudiantes en clase es lo que aprenden, nos diría Dewey; el mensaje que invisiblemente se transmite en clase es lo que realmente aprenden a hacer, nos diría McLuhan. Muchas veces el mensaje transmitido a través de métodos muy instaurados resulta contraproducente. Como si nuestros alumnos copiaran sólo lo realmente desechable del método. Se crea un ambiente en el que la competitividad regula muchas actividades, se ensalza el papel de la memoria frente a la creatividad o el de los detalles administrativos frente a los fines educativos. Cuántas veces nos sentimos satisfechos al ser capaces de proporcionar un dato memorístico con gran prontitud y antes que los demás, y otras, desconcertados por no estar seguros si un trabajo será considerado aceptable o no, según las citas que haga o el número de páginas de que conste. Estos comportamientos han sido aprendidos, y en alguna forma es obvio que la inseguridad la crea el ambiente transmitido.

Se hace por tanto necesario controlar el ambiente que se desarrolla en las comunidades educativas. No es difícil observar la expresión de desconcierto en los alumnos que han sido acostumbrados por algunos profesores a creer en la indiscutible verdad del libro, al comunicárseles que tal idea es incorrecta o existe una errata de imprenta. También la autoridad del profesor se suele transmitir ambientalmente como un valor indiscutible; son muy pocas las veces en que se observa a un estudiante tomar notas de lo que dice otro.

Se debe, pues, insistir a los estudiantes en que la crítica positiva es un valor importante. La memoria no tiene razón de ser por sí misma sino como apoyo a la realización intelectual

a través de la investigación. El propio criterio puede ser el correcto, aunque una pregunta no tiene porqué tener siempre una sola respuesta acertada.

Nos percatamos pues de la necesidad de controlar el ambiente que se forma en la sociedad y en la escuela. Para ello se impone la necesidad de estudiarlo y conocerlo. Convertirlo en contenido a través de encuestas para visualizarlo nos ayuda, pero no es suficiente. El ambiente, y el medio que lo crea, no nos deben ser indiferentes, porque hemos de ver que su acción es continua y real.

11. 5. Desideratum educativo según McLuhan

Si ahora le preguntáramos a McLuhan su opinión y consejos para una escuela mejor posiblemente nos dijera que la enseñanza hasta ahora preparaba a los niños para ocupar un puesto en la sociedad adulta, pero cuando prontamente se incorporen ahora los actuales escolares a la sociedad del siglo XXI, se exigirán nuevos esquemas de valores y conocimientos más flexibles. Se hace necesario un cambio auténtico en los modos de la enseñanza que está retrasándose excesivamente.

Hay que formar docentes muy preparados principalmente en el adiestramiento de la capacidad creadora. En cuanto a la utilización de medios electrónicos eficientes en los procesos de aprendizaje en nuestra escuela, es un hecho evidente que todavía siguen infrautilizados. Hay que intentar pasar todavía de la educación colectiva, masiva, estandarizada, a la individualizada, a la significativa. Es preciso desechar, si existe, la educación pasiva como mera archivadora de conocimientos y decidirse por una educación esencialmente activa con intercambio de estímulos y capacidad creadora utilizando los magníficos ingredientes de medios tecnológicos de que disponemos ahora (la pizarra digital por ejemplo) para crear un menú docente atractivo a los educandos de la aldea global.

«El niño de hoy está creciendo absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno lo impulsa a crecer. Crecer, esta es nuestra nueva tarea, y ella es total. La mera instrucción no basta», (McLuhan & Fiore: 1967, 18). Nuestros objetivos en la educación hay que buscarlos intuyendo las necesidades de la futura sociedad, para educar hombres con capacidad rápida de asimilación de criterios nuevos, capaces de abrirse camino a través de los medios que aparecerán; en definitiva, una educación post-industrial, postmoderna; teniendo presente que quizá el analfabeto de mañana no será el sujeto que no sepa leer y escribir, sino el que no haya aprendido el sistema de aprender. En pocas palabras, «enseñar a aprender» para que así, el mismo aprendizaje se convierta en un apasionante «proceso de descubrimiento».

El aprendizaje considerado como un proceso de descubrimiento es una idea clave en los desarrollos teórico-educativos de McLuhan. Es una concepción típica dentro de la Escuela Nueva y la pedagogía del activismo con la que hemos ya visto que concuerda nuestro autor. No obstante, se deben hacer ciertas matizaciones. El aprendizaje activo preconizado por escuelas progresistas como la acabada de citar o el que propone McLuhan no debe ser confundido con el simple manualismo. Es un proceso activo de aprendizaje a través de la investigación, que nos lleva al descubrimiento. Lo descubierto no se olvida, mientras que muchas ideas aprendidas suelen perderse con facilidad. Un alumno desinteresado es el peor de los fracasos. Siempre habrá algo creativo que pueda transmitir un profesor para cambiar esa mirada ausente de algunos alumnos. Hay tanto que aprender en la escuela y en la vida, que el desinterés manifiesto es una auténtica lástima.

El método del redescubrimiento propuesto por McLuhan, hemos visto que ha recibido posiblemente una importante aportación por parte de la teoría de Dewey sobre la

educación y aprendizaje como proceso de experiencia personal, por lo cual aprender sería sinónimo de experimentar. No se trataría aquí de hacer transitar al estudiante todo el camino recorrido por la cultura en la conquista del saber, sino de proporcionarle el hábito y una capacidad descubridora en su acercamiento a las experiencias técnicas, artísticas y sociales; un aprendizaje cotidiano basado en la investigación activa y en la solución de problemas prácticos como por ejemplo, aprender a discriminar entre la enmarañada abundancia de información que nos proporciona Internet. Una consciencia de su posición en el mundo y un entendimiento natural de su interacción con lo que le rodea.

Cualquier enseñanza que pretendiera responder a las exigencias de la psicología actual y conseguir los objetivos de eficacia propuestos por McLuhan debería organizar el aprendizaje de tal modo que sea «significativo», es decir, darle una justificación a los ojos del mismo alumno, una motivación de por qué y para qué va a aprender algo. Esta noción de significación debe estar ligada a la de familiaridad con los medios a utilizar y a la del interés motivador por los temas objeto de estudio. Es preciso que el alumno previamente estime que algo merece ser descubierto, comprendido y dominado para realizar su enriquecimiento personal. McLuhan piensa que es erróneo basar el aprendizaje en una tarea individual que hay que cumplir por obligación. La psicología experimental ha probado que el grado de aprendizaje no tiene casi relación con la obligatoriedad o repetitividad de una tarea. El aprendizaje auténticamente significativo se encontraría en el descubrimiento del nexo entre una situación a resolver que nos motiva y su solución.

Por tal razón, el método expositivo utilizado por McLuhan y denominado «mosaico» resulta eficiente pedagógicamente, e incluso en ocasiones más interesante que el relato lineal; no tanto, quizá, por lo que expone, sino por la multitud de aspectos que nos sugiere. Uno cualquiera de sus aforismos se puede convertir en una fuente de reflexiones y acciones creadoras. El éxito o fracaso de su método es atribuible, en parte, a la capacidad del lector de poder o querer situarse en una línea de pensamiento apropiado para conectar con el autor. No obstante, el esfuerzo comprensivo lo debe realizar el lector apoyándose en la motivación exploradora que proporciona el autor.

En resumen, todo lo expuesto anteriormente entonces implicaría para el docente unir a su creatividad y a sus sólidos conocimientos la utilización real de la tecnología electrónica, informática y demás medios ponderadamente para potenciar las posibilidades de aprendizaje significativo. En pocas palabras, el objetivo educativo situado en el lugar más prominente debiera ser: enseñar a aprender.

11. 6. Propuesta pedagógica final y conclusión

De todo lo expuesto del pensamiento educativo de McLuhan en este artículo se puede extraer la siguiente propuesta pedagógica que relacionamos a continuación:

1. Se debería prestar especial cuidado a la forma y método en que se desarrollan los procesos de comunicación que implica invariablemente la enseñanza. Concretar las posibles percepciones subliminales que podrían derivarse de la aplicación de un medio u otro. Existe el riesgo en educación de estar transmitiendo inconscientemente unos mensajes, una serie de contenidos que redunden en conductas no deseables.

2. Existe una necesidad constante de actualización de los métodos pedagógicos de acuerdo a nuevas exigencias perceptivas que se crean en el educando, en su diario contacto con la realidad exterior del aula. Se debe intentar reducir al mínimo las distancias entre los medios empleados en la educación escolar y los que también proporcionan constantemente

información fuera de la escuela. Evitar, en lo posible, la potenciación del uso de un medio en detrimento de la acción de otro que emplee canales perceptivos distintos.

3. Los sistemas educativos deben estructurarse, según McLuhan, sobre una base de flexibilidad que contemple una proyección de futuro. Una educación para lo imprevisible basada sintéticamente en los siguientes puntos:

- Desarrollo armónico de las habilidades perceptivas y holísticas de la persona. El educando ha de entrar en la escuela cada día a un mundo mejor que el que deja al salir. Ha de tener interés en volver y realizarse armónicamente.
- Utilización real de la tecnología electrónica, informática y demás medios ponderadamente para potenciar todas las posibilidades de aprendizaje significativo. Siempre enseñar a aprender.
- Lograr estructuralmente una comunidad global, una escuela planeta en la cual fluya democráticamente la información positiva y la investigación a todos los niveles, dentro de unos principios de libertad y respeto individual.

Finalizaré este relato pidiendo que sea él mismo, Marshall McLuhan, quien lo concluya y que nos despidan de esta travesía que hemos realizado conjuntamente por estas páginas, con una más de sus citas para que nos guíe y nos impulse ilusionados hacia nuestros objetivos como pedagogos. «Oigámosle pues atentos, con nuestros ojos»:

«La red mundial de comunicaciones va a extenderse y a mejorarse. Va a introducir nuevos *feed-back* (toma de conciencia del efecto de lo real producido sobre otro) y a llevar a la comunicación a convertirse en diálogo en vez de monólogo. Va a pulverizar el tradicional muro que separaba a la escuela de la vida cotidiana. Alcanzará a todas las personas. Sí, cuando todo esto se haya convertido en realidad, nos daremos cuenta de que el verdadero lugar de nuestros estudios es el mundo, el planeta entero. La “escuela aislada” está a punto de convertirse en la “escuela-planeta”. Llegará un día en que nos pasaremos toda nuestra vida en la escuela; llegará un día en que nos pasaremos toda nuestra vida en contacto con el mundo, sin nada que nos pueda separar de él. Entonces, educar será sinónimo de enseñar a amar a progresar, a mejorar; educar no querrá decir formar y mantener a los hombres a medio camino de sus posibilidades de desarrollo, sino al contrario, abrirse a la esencia y a la plenitud de la existencia misma», (McLuhan: 1969, 57).

12. Despedida

Con este artículo me gustaría haberles acompañado contribuyendo a poner en valor la figura de McLuhan como un auténtico visionario del mundo global hacia el que estamos caminando y también reivindicar su talento como profundo pensador y dinamizador de nuestras mentes, además de pedagogo por determinación.

Son muchas las veces en que se ha mencionado a Marshall McLuhan, para bien o para mal, con razón o sin ella, con conocimiento de causa o con frivolidad, pero todos, tanto los que lo hemos estudiado a fondo como los que no, debíamos agradecer el legado de su profunda valentía y rebeldía intelectual.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W. (1976): *Terminología filosófica I*, Taurus Ediciones, Madrid.
- ALTSCHULL, H. J. (1990): *From Milton to McLuhan: the ideas behind American journalism*, Longman Group, London.
- BABIN, P. & MCLUHAN, M. (1980): *Otro hombre otro cristiano, en la era electrónica*, Ediciones Don Bosco, Barcelona.
- BENEDETTI, P. & DEHART, N. (eds) (1997): *On McLuhan, forward through the rearview mirror*, Prentice-Hall Canada, Scarborough.
- COLOM, A. J. & MÉLICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- COLOM, A. J. (1979): *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*, Oikos-tau ediciones, Barcelona.
- CULKIN, J. (1973): «El nuevo mundo de Marshall McLuhan», en STEARN, G. E. y OTROS: *McLuhan: caliente & frío*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- DE CHARDIN, T. (1967): *El fenómeno humano*, Taurus Ediciones, Madrid.
- DE KERCKHOVE, D. (1995): *The skin of culture: investigating the new electronic reality*, Somerville House Publishing, Toronto.
- DELEUZE, G. (ed) (1977): *Henri Bergson: Memoria y vida*, Alianza Editorial, Madrid.
- ELLIOTT, G. P. (1973): «El nuevo mundo de Marshall McLuhan», en STEARN, G. E. y OTROS: *McLuhan: caliente & frío*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. & FONTÁN JUBERO, P. (1979): *Metamorfosis de la educación: pedagogía prospectiva*, Edelvives, Zaragoza.
- GORDON, W. T. (1997): *Marshall McLuhan: Escape into understanding*, Stoddart Publishing Co., Toronto.
- MCLUHAN, M. & FIORE, Q. (1967): *The medium is the massage, an inventory of effects*, Bantam Books, New York; recogido también en MCLUHAN, M. & FIORE, Q. (1997): *El medio es el masaje, un inventario de efectos*, Gráficas 92, Barcelona.
- MCLUHAN, M. (1969): «L'avnir de l'éducation» en *Mutations 1990*, traducción al francés del original inglés «The future of education» por Chesneau, F., Maison Mame, France, pág. 57; recogido también en LEONARD, G. B. & MCLUHAN, M. (1972): *La cuestión hombre & mujer y otras provocaciones*, Extemporáneos, Mexico, pág.123; recogido parcialmente también en OLIVEIRA, L. (1976): *Mutaciones en educación según McLuhan*, Humanitas, Buenos Aires, pág. 86.
- MCLUHAN, M. & STEARN, G. E. (1973): «Un diálogo» en STEARN y OTROS: *McLuhan: caliente & frío*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- MCLUHAN, M. (1974a): «Cinco dedos soberanos impiden la respiración» en CARPENTER & MCLUHAN, M.: *El aula sin muros*, Laia, Barcelona; recogido también en MCLUHAN, M. (1971): *Contraexplosión*, Paidós, Buenos Aires, pág. 12.
- MCLUHAN, M. (1974b): *La cultura es nuestro negocio*, Editorial Diana, Mexico.
- MCLUHAN, M. (1976a): «Electrónica y Desenganche Psicológico», en GRAS, A.: *Sociología de la educación*, Narcea, Madrid, pág. 78.
- MCLUHAN, M. (1976b): «Violence of the Media», Canadian Forum, en BENEDETTI, P. & DE HART, N. (eds.) (1997): *Forward through the rearview mirror reflections on and by Marshall McLuhan*, Prentice-Hall, Ontario, pág. 72.
- MCLUHAN, M.; HUTCHON, K. & MCLUHAN, E. (1978): «The laws of the media», *English Journal II*.

- MCLUHAN, M., FIORE, Q. & AGEL, J. (1985): *Guerra y paz en la aldea global*, Diana, México.
- MCLUHAN, M. (1986): *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*, University of Toronto Press, Toronto.
- MCLUHAN, M. & MCLUHAN E. (1988): *Laws of media: the new science*, University of Toronto Press, Toronto.
- MCLUHAN, M. (1996): *Understanding media. The extensions of man*, Paidós, Barcelona.
- MCLUHAN, E. & SZKLARK J. (eds) (1999): *The medium and the light: reflections on religion – Marshall McLuhan*, Stoddart Publishing, Toronto.
- MCLUHAN, M. & CARSON, D. (2003): *The book of probes*, Ginko Press, California.
- MCLUHAN, M. (2005): *The emperor's old clothes*, Fascicle 20, Ginko Press, New York.
- MCLUHAN, S. & STAINES, D. (eds) (2003): *Marshall McLuhan, understanding me*, M&S, Toronto.
- MOLINARO M., MCLUHAN C. & TOYE W. (eds) (1987): *Letters of Marshall McLuhan*, Oxford University Press, Toronto.
- NEVITT, B. (1994): *Who was Marshall McLuhan? Exploring a mosaic of impressions*, Comprehensivist Publications, Toronto.
- POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. (1975): *La enseñanza como actividad crítica*, Fontanella, Barcelona.
- STAMPS, J. (1995): *Unthinking modernity – Innis, McLuhan and the Frankfurt school*, McGill-Queen's University Press, Montreal & Kingston.
- STEARNS, G. E. y OTROS (1973): *McLuhan: Caliente & frío*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- STORR, A. (1995): *La agresividad humana*, Alianza Editorial, Madrid.
- TOFFLER, A. (1981): *El «shock» del futuro*, Plaza & Janes, Barcelona.

L'autor

Pere Gelabert Amengual estudià Física a Berkeley (UCB) i en arribar a Espanya es llicencià en Ciències de l'Educació per la Universitat Complutense de Madrid. Ha estat professor de l'Escola Oficial d'Idiomes de Palma durant molts d'anys. En l'actualitat fa el seu projecte de tesi doctoral a la Universitat de les Illes Balears sota la direcció del catedràtic Antoni J. Colom Cañellas.

**La relevancia de
los contenidos
actitudinales en la
educación formal para
la consecución de una
sociedad pacífica**

Ana Core Ribot
*Profesora de Pedagogía del
CESAG asociado a la
Universidad de Comillas
(Madrid)*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
95-110

La relevancia de los contenidos actitudinales en la educación formal para la consecución de una sociedad pacífica

The importance of attitude content in formal education to achieve a peaceful society

Ana Core Ribot

Abstract:

Values Education has been proclaimed many times as a fundamental aspect that responds to an urgent need demanded by society: peaceful and harmonious coexistence. Thus, education laws have been proposed for years, reflecting the importance of attitude content in schools, so that students can enjoy freedom of thought and possibilities for personal, global and collective growth. Because of this, the concepts of peace and non-violence should be seen in their full extent in the development of educational activities, yet today, unfortunately, we are still far from being able to perceive this.

Keywords: peace, non-violence, values education, educational activity.

Resum:

L'educació en valors s'ha proclamat en nombroses ocasions com a aspecte fonamental que respon a una necessitat urgent demanada per la societat: la convivència pacífica i harmònica. Així, les lleis educatives s'han proposat des de fa anys reflectir la importància dels continguts actitudinals en l'àmbit escolar, de manera que els alumnes gaudeixin d'una llibertat de pensament i d'unes possibilitats de creixement personal, global i col·lectiu. A causa d'això, els conceptes de pau i no-violència haurien d'incloure en tota la seva amplitud el desenvolupament de l'acció educativa, però avui dia, malauradament, som encara lluny de poder percebre-la.

Paraules clau: pau, no-violència, educació en valors, acció educativa.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el setembre de 2014.

Cuando nos referimos a la no-violencia, rápidamente acude a nuestra mente la imagen del Mohandas Gandhi, y ciertamente, no vamos de ninguna manera mal encaminados, ya que él fue el precursor internacional de este término. Pero también es cierto que el Mahatma bebió de diferentes fuentes para consolidar sus hipótesis; además de experimentarlo en primera persona y, de esta manera, poder perfeccionar su teoría pacifista. A continuación, intentaremos mostrar la intensa relación que tiene la educación, con los valores que engloban la no violencia y la paz¹.

Quizás partimos de un concepto, el de paz, al que habitualmente se le da un sentido erróneo. Al igual que cuando se habla de violencia refiriéndose sólo a la agresión física, tanto el concepto de paz como el de violencia son mucho más amplios.

Los estudiosos de temas de paz, están de acuerdo en diferenciar distintos tipos de violencia, y podemos encontrar dos grandes grupos que englobarían a los demás:

a) La violencia directa: que equivaldría al uso de armas, agresiones físicas y verbales.

b) La violencia indirecta o estructural: «provocada por estructuras injustas de poder que producen situaciones de hambre, analfabetismo, falta de atención médica, desempleo, miseria, discriminación, etnocentrismo, racismo o xenofobia, ecocidio,² colonialismos,...».³ Desafortunadamente, este tipo de violencia lo podemos observar diariamente en nuestra sociedad y en el mundo entero. A veces incluso, las leyes que proponen los Estados, fomentan este cariz violento. Ciertamente, mucha gente desconoce que está sometida a la violencia, aunque otros, sí son conscientes de que estas leyes potencian la injusticia. Como dice el autor J. Galtung, «las dos formas de violencia estructural externa, son bien conocidas a partir de la política y la economía: represión y explotación. Ambas actúan sobre el cuerpo y la mente, pero no son necesariamente intencionadas»⁴ y por este motivo, será interesante mostrarlas a la población, para que ésta pueda hacerse consciente de que esta violencia existe y de las consecuencias que tiene o puede tener, además de hacer ver que hay diversas formas de evitarlo. Pero cuando la violencia está arraigada en la cultura, se debe hacer un trabajo global y educativo, ya que «el mundo sólo se puede comprender de una forma razonablemente holística (...) en la que los seres humanos y la naturaleza se sirven mutuamente, cubriendo así las necesidades básicas de las dos partes; donde la igualdad y la justicia social se da dentro y entre las sociedades y se contempla la vida como fin y medio (...) Un subconsciente colectivo puede ser especialmente peligroso si las creencias tácitas compartidas son más de tipo bélico que pacifista. Aquellas élites negociadoras que impiden la transparencia, no sólo de los protocolos, sino también del proceso, son obstáculos de primera magnitud para la paz».⁵ Aquellos que toman decisiones violentas, muchas veces son los que quieren hacer creer a los ciudadanos, que lo hacen o bien para lograr la paz, o bien para defenderse, pues bien, deberían replantearse dos cuestiones principales: por un lado, qué posibilidades pacíficas hay y, por otra parte, que estas decisiones violentas, no hacen más que estimular creencias violentas en las diferentes culturas que conviven en nuestro

¹ La información sobre este concepto, se ha extraído mayoritariamente de: Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.

² Nos referimos a la destrucción o a la participación en la destrucción y degradación del Medio Ambiente.

³ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos, pág. 11.

⁴ GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratuz, pág. 20.

⁵ Ibidem, pág. 26 i 351.

mundo. En el propósito de recorrer el camino de la no violencia, deberemos ser conscientes de que la transformación cultural es un proceso largo pero completamente necesario, ya que esta no violencia debe darse en una cultura de paz. Por este motivo, Aranguren nos recuerda: «seamos conscientes de que tal cultura es la que queremos hacer, es lo que intentamos hacer desde nuestra lucha y otras semejantes (...) Nos reunimos en estos pequeños cenáculos para fomentar nuestra resistencia no-violenta, nuestro clamor ético, que queremos elevar con toda coherencia como presión a los poderosos. Buscando conseguir garantías jurídicas para los derechos humanos y orientaciones políticas de distensión y diálogo, de solidaridad y de apoyo a los pueblos oprimidos. Y con acento pedagógico: fomentar el lado bueno del hombre».⁶ Por tanto, se trata de una lucha cultural, política y educativa.

Muchos autores pacifistas se preguntan con razón, por qué no existe ningún Ministerio de Paz, y por qué sí hay uno que recibe el nombre de Ministerio de Defensa (y que podría llamarse igualmente, Ministerio de Guerra). Más aún, podemos añadir que, en los momentos de «crisis» que nuestra sociedad está sufriendo hoy día, los recortes en educación y sanidad han sido muy notables, sin embargo, en España, «el único Ministerio que ha aumentado este año un 28% su presupuesto, ha sido el de Defensa».⁷ Pero además de esto, nuestro país no es un ejemplo de Estado investigador de la paz, ya que, por ejemplo, «es el 6º país en el mundo que comercia con armas y el 2º que más municiones⁸ vende».⁹ Con esto queremos decir, que no es una tarea fácil transmitir actitudes referidas a la paz y a la no violencia en la sociedad donde vivimos y con los modelos que nos llegan. Además, nuestro modelo nos muestra también que la desigualdad, la explotación, el poco respeto por el Medio Ambiente, la injusticia social, los prejuicios, la codicia.... están a la orden del día, cuestión que también nos supondrá una dificultad añadida a la hora de educar en valores. Para ello, será necesario que potenciemos en los niños, el pensamiento crítico y analítico, entre otras cuestiones relacionadas con el tema. Debemos tener en cuenta, además, que muchas veces sin darnos cuenta, contribuimos a que la injusticia y la desigualdad aumenten en el mundo que nos rodea. Es decir, participamos de aquellas leyes injustas, consumimos sin analizar si algunos miembros de la población mundial se verán negativamente afectados y sufrirán las consecuencias, consumimos también muchas de las cosas que son completamente innecesarias, anticipando siempre nuestros intereses a los de los demás, juzgamos por las apariencias y actuamos en consecuencia, rechazamos a algunos vecinos porque pertenecen a otros grupos étnicos, países,... Así pues, hay mucho trabajo por hacer.

Como explica la autora Aurora Marquina, hoy en día, quizás no somos conscientes de toda la violencia que nos rodea; ella pone algunos ejemplos fáciles de observar: «en este momento, la violencia ha penetrado todos los aspectos de la vida y la dirección que llevan los acontecimientos, apunta hacia un crecimiento de ésta (...) los conflictos armados continúan (...) en la economía la violencia crece cada día: discriminación de la mujer en el trabajo, explotación infantil, desempleo, contratos basura, corrupción de las élites en el

⁶ LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1987). *Moral de la vida cotidiana. Moral de la vida personal y religiosa*. Madrid: Tecnos. pág. 99.

⁷ Palabras de Arcadi Oliveres en la Conferencia «La solidaritat internacional en temps de crisi», celebrada el día 7 de febrero de 2013 en el Club Diari de Mallorca.

⁸ Un dato a tener en cuenta, es que la empresa de armamento *Instalaza*, tiene como presidente al actual ministro de defensa, Pedro Morenés.

⁹ Palabras de Arcadi Oliveres en la Conferencia «La solidaritat internacional en temps de crisi», celebrada el día 7 de febrero de 2013 en el Club Diari de Mallorca.

poder, enriquecimiento de la banca y empobrecimiento de la población, mala distribución de la riqueza y aumento del hambre en el mundo, explotación del hombre por el hombre, etc (...) fuerte control del pensamiento, prohibición de otras creencias, persecución de herejes (...) violencia étnica y racial. La violencia ideológica, cada vez más camuflada, se expresa a través de la manipulación de la opinión pública, por diferentes medios de comunicación, implementación de criterios oficiales, prohibición del libre pensamiento (ejercida de manera muy sutil), etc. En la familia, la violencia aumenta cada día: explotación, malos tratos, sometimientos, (...) En la enseñanza la violencia se manifiesta a través de los planes de estudio que consideran al educador y educadora, simples transmisores de conocimientos y a los alumnos y alumnas receptores pasivos de dichos conocimientos». ¹⁰ Como podemos observar, no hay ningún ámbito que se libre de algún modo de la violencia. Incluso tampoco, aquellos que deberíamos considerar «intocables» en la sociedad: la sanidad (donde hemos llegado al punto de dejar morir a personas con motivo de sus carencias económicas, lo que podríamos considerar de «inhumano»), y como no, la educación: en la que urge un sistema que promueva los derechos de los niños, la cooperación entre los iguales, que sea capaz de liberarlos de modelos estereotipados para tengan la posibilidad de pensar y analizar por sí mismos, que valore la diversidad como una fuente de enriquecimiento, que no mate su curiosidad ni su creatividad,... ya que si no es así, estamos dejando que la violencia se apodere de este ámbito, fomentando la segregación, la intolerancia, la competitividad, la sumisión, la falta de respeto,... Como dice Aurora Marquina: «estamos en presencia de un sistema educativo en creciente deshumanización, donde sacar una nota es más importante que aprender, tener miedo al maestro en lugar de respetarle ha abierto una profunda incomunicación. Un sistema que trata al niño o a la niña como si fueran seres pasivos». ¹¹

Es evidente que, si la población baja la cabeza ante estas situaciones, o bien, mira hacia otro lado, o quizás, se deja convencer (sin plantearse otra posibilidad) de que esta situación es la mejor opción,... el mundo no cambiará mucho, y quizás lo haga a peor. Jonathan Schell, defensor y estudioso del mundo sin armas, compara en uno de sus libros, las propuestas de Hannah Arendt ¹² con las de Mohandas Gandhi: «los puntos de vista que comparten Arendt y Gandhi son muchos. La observación de Arendt acerca de que el poder de un Gobierno se sustenta por completo en la *obediencia civil* y se desvanece si la sociedad se niega a obedecer, es prácticamente idéntica a muchos de los comentarios de Gandhi sobre esta cuestión. Como él, Arendt también pensaba que, no sólo la revolución puede ser no-violenta, sino que cualquier política que valga la pena, debe partir de la acción directa, que la obligación de actuar es, por tanto, una exigencia fundamental». ¹³ La conclusión sería que, quien da el poder a los violentos (y en muchos casos, estos son los gobernantes) es la misma población, obedeciendo leyes injustas que fomentan las desigualdades, la degradación del trabajo, el enriquecimiento de los más ricos y el empobrecimiento de los más pobres, y que, además, no hace nada para intentar cambiarlas o eliminarlas.

Por todos estos motivos, Kant manifestaba: «Mientras los Estados sigan gastando todas sus energías en sus vanas y violentas ansias expansivas, constriñendo sin cesar el lento

¹⁰ SEGURA, C.; MARQUINA, A. (1999). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de Educación*. Madrid: Sanz y Torres, pág. 36.

¹¹ Ibidem, pág. 37-38.

¹² Pensadora alemana de origen judío (1906-1975). Su obra es contemplada sobre todo, desde la perspectiva de la «teoría política».

¹³ SCHELL, J. (2005). *El mundo inconquistable*. Barcelona: Círculo de lectores / Galaxia Gutenberg, pág. 272-273.

esfuerzo de la formación interior de la forma de pensar de sus ciudadanos, privándoles de todo apoyo en este sentido, nada se puede esperar del aspecto moral: porque es necesaria una larga preparación interior de cada comunidad para la educación de sus ciudadanos, pero todo lo que es bueno, si no está empapado de un sentir moralmente bueno, no es más que pura hojarasca miserable».¹⁴ Además, en el ámbito individual, podemos llegar aún más allá: «la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera, que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales».¹⁵ Se relaciona esto con la libertad. Es decir, la falta de libertad deja al hombre sin posibilidades de desarrollarse en los ámbitos comentados y en otros ámbitos, como serían el del afecto y la salud.

Ahora que ya hemos aclarado el concepto de violencia en toda su amplitud, intentaremos describir cuál es el sentido que cobra la concepción de paz y la de no violencia en los autores y organizaciones actuales. Al igual que el primer término que hemos analizado, la paz también se ha interpretado a lo largo de la historia de multitud de maneras diferentes. En muchas ocasiones se ha entendido como la «ausencia de guerra», pero si la violencia abarca muchos más aspectos que la propia guerra, entonces, la paz, también tendrá una perspectiva mucho más amplia.

Según el autor, Adam Curle,¹⁶ podemos hablar de paz positiva y de paz negativa: La paz positiva equivaldría al «nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia».¹⁷ Se persigue la armonía social, la justicia y la igualdad; refiriéndonos de esta manera, a la justicia e igualdad social, queriendo dar a entender que existe en la sociedad una clara violencia estructural que consiste en una desproporción en distintas áreas: trabajo, riqueza, derechos, privilegios, oportunidades... Una jerarquía muy marcada y estipulada fundamentalmente por el poder y por el dinero. De esta manera, es necesario que para que haya paz, se dé un cambio sustancial y radical en el sistema que mueve nuestras sociedades. La paz, como dijo Gandhi, no es un fin, sino que se trata de un proceso, algo que debe tener en cuenta las necesidades humanas y hacia lo que se debe tender.

Por otra parte, la paz negativa, se refiere sólo a la falta de guerra entre Estados; cuestión que como hemos visto antes, no es ni mucho menos, suficiente. Caireta y Barbeito refuerzan esta idea manifestando lo siguiente: «como ya sabemos, el concepto de paz dominante en la actualidad es el tradicional y negativo, heredado del concepto de paz romana, que hace referencia a respetar lo que es legal, a mantener la ley y el orden establecido, a velar por la ausencia de conflicto y rebelión violenta dentro de los límites del imperio que está controlado por un poderoso aparato militar. Responde a una estructura social y económica imperialista y, por tanto, busca mantener los intereses de quienes se benefician de la estructura del poder».¹⁸ Esto significa que, aunque se den situaciones de injusticia en la sociedad, si la población se mantiene impasible y cumple las normas o leyes aunque fomenten las desigualdades, entonces hablaremos de paz. Pero el verdadero concepto, es muy diferente, ya que implica

¹⁴ KANT, I. (1994). *Ideas para una historia Universal en clave Cosmopolita y otros Escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos, pág. 57.

¹⁵ TUVILLA, J. (2004). *Cultura de Paz: fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pág. 30.

¹⁶ Activista por la paz. Nació en 1916 en Gran Bretaña y murió en 2006.

¹⁷ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos, pág. 18.

¹⁸ CAIRETA, M. Y BARBEITO, C. (2004). Introducció de conceptes: pau, violència, conflicte. en *Quaderns d'Educació per a la Pau*, Barcelona: UAB (<http://www.edualter.org/material/ecp/conceptes.pdf>).

que si se dan las situaciones comentadas, no podemos hablar de paz: «el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla, no como antítesis de la guerra, sino de violencia (...) Persigue la reducción de la violencia y busca conocer los mecanismos y dinámicas de los conflictos para encontrar vías de solución pacífica a estos».¹⁹

Tuvilla nos recuerda que «el concepto de paz negativa y paz positiva: fueron introducidos por Johan Galtung,²⁰ quien también desarrolló el concepto de violencia estructural, definiendo éste en términos del número de muertes evitables causadas por estructuras sociales y económicas».²¹ Es decir, muertos y desgracias que son la consecuencia de la estructura injusta del sistema. En un país empobrecido, es más fácil que la muerte toque a la puerta, que encontremos explotación, falta de derechos, de salud, ... Como dice Arcadi Oliveres, «hay varias formas de empobrecer a un país, pero hay tres que son fundamentales: el comercio injusto, las compañías transnacionales y la deuda externa».²²

Tuvilla nos explica que «la paz, en su concepción actual, es la suma de tres tipos de paces: paz directa (regulación no violenta de los conflictos), paz cultural (existencia de valores mínimos compartidos), y paz estructural (organización diseñada para lograr un nivel máximo de justicia social)».²³ Todos ellos relacionados, como en algún caso especifica el autor, con la no violencia, pero también relacionados con la educación, porque a través de ella, podremos guiar a los niños hacia una concepción del mundo en paz, partiendo de una transmisión, y práctica de actitudes y comportamientos; del pensamiento crítico, y hacia un desarrollo de su capacidad analítica.

Por ello, llegamos a la conclusión de que los fundamentos de la construcción de la paz, deberán ser los siguientes: «el respeto de los derechos humanos, que constituyen sin duda la primera de las condiciones para construir la paz, y los procesos participativos, (...) permitiendo que la población articule sus necesidades e intereses y que proteja los derechos e intereses de los grupos marginados y de los más vulnerables (...) mediante la proporción de mecanismos para la resolución pacífica de los conflictos (...)».²⁴ Pero, en realidad, y si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente, la verdadera paz significará que se haya evitado que exista esta población marginada. Por ello Tuvilla habla de *construcción de paz* y no de *paz* en sí. Si nos fijamos en el segundo fundamento, nos indica claramente la necesidad de acción, requisito indispensable cuando nos referimos a la no violencia.²⁵ Pero, será necesario que primeramente echemos un vistazo a lo que nos rodea. Antes de actuar, «el primer gesto que tendremos que hacer hacia nuestros iguales, es volver hacia ellos la mirada, examinar las condiciones en que viven. Efectivamente, sus condiciones de vida son determinantes no

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Sociólogo noruego. Se podría decir que es uno de los padres de la «Investigación sobre la paz».

²¹ TUVILLA, J. *Cultura de paz. Desafío para el siglo XXI*: <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Cultura%20de%20paz%20Desaf%C3%ADo%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20siglo%20XXI.pdf>

²² Palabras de Arcadi Oliveres en la Conferencia «La solidaritat internacional en temps de crisi», celebrada el día 7 de febrero de 2013 en el Club Diari de Mallorca.

²³ TUVILLA, J. (2004). *Cultura de Paz: fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pág. 31.

²⁴ Ibidem, pág. 33.

²⁵ Si nos fijamos con detenimiento, podemos encontrar en el texto los términos no violencia o bien, no-violencia indistintamente, ya que dependiendo de los autores, podemos encontrar la palabra escrita con guión o sin guión, aún así el autor Gonzalo Arias nos clarifica lo siguiente: «fue hacia el año 1980 cuando los no violentos españoles empezamos a prescindir del guión (...) la intención es subrayar la autonomía de la palabra, que ha llegado a adquirir un sentido positivo (...) independientemente de su etimología negativa». Extraído de: ARIAS G. (1995). Proyecto político de la no-violencia. Madrid: Nueva Utopía, pág. 7.

sólo por sus características individuales, sino también por sus relaciones entre ellos y por la sociedad a la que pertenecen».²⁶ Esto nos quiere decir, que la calidad de vida, la calidad de la convivencia y la armonía con la que viva cada uno de nosotros, dependerá en buena parte de la manera de relacionarse de los hombres entre sí y de la manera de relacionarse con el medio. Así pues, si se trata de un modelo noviolento, estaremos hablando de paz. En este sentido, estamos hablando de un modo de vivir global e individual: «así, paz y violencia han de ser vistas en su totalidad, a todos los niveles de la organización de la vida (y no sólo de la vida humana). La violencia interestatal es importante, pero más aún la violencia intergénero e intergeneracional. También la violencia intrapersonal, tanto del propio espíritu (como por ejemplo la represión de emociones) como dentro del propio cuerpo (la no evitación de un cáncer,...). Y más aún, dado que el objetivo es promover la paz y no sólo su estudio (...) el investigador de la paz debe buscar causas, condiciones y contextos en los diferentes ámbitos: natural, humano, social, mundial, temporal y cultural».²⁷ No podemos contemplar los diferentes escenarios desde los mismos baremos, cada uno de ellos será único, con sus características y su razón de ser. Cuando nos preguntamos la causa de la noviolencia en un ambiente determinado, intervendrán todos los aspectos que hemos comentado, y por tanto, tendremos que analizar todos y cada uno de ellos, para poder llegar a conclusiones, y hacer (según la terminología utilizada por Galtung) un buen diagnóstico para luego prever las posibles actuaciones de acuerdo con unas bases noviolentas.

Según el Seminario de Educación para la Paz, «se puede hablar de no violencia a tres niveles: como estilo de vida, como forma de resolver los conflictos, y como estrategia política de transformación de la realidad»;²⁸ y deberá ser algo propio de ella, la interrelación y la coherencia entre las tres. Por lo tanto, por un lado buscará la armonía de la persona, basada en valores de cooperación, respeto a las diferencias, igualdad, ecología,... buscando siempre la unidad entre la coherencia personal y el modo de sociedad a proponer, es decir, sería incoherente que una persona se diera cuenta y predicase un mundo mejor, más justo e igualitario, y no actuara en consecuencia. Por tanto, las acciones deberán acompañar a los pensamientos. En la resolución de conflictos la noviolencia busca, primeramente, descubrir el conflicto generado por la injusticia, y luego, pretende llamar la atención de la parte opresora, siempre respetando la integridad de todas las partes implicadas, haciendo que medios y fines sean coherentes. Como estrategia política, la noviolencia sigue los mismos pasos y principios descritos en la resolución de conflictos pero tomando la siguiente dimensión: toma de conciencia de la injusticia, denuncia de ésta, no cooperación, desobediencia civil, y creación de alternativas.

Etxeberria llega a una conclusión muy interesante sobre este concepto, que nos ayudará a ver cuál es la verdadera vertiente que se ha revisar y sobre la que se ha de trabajar, y qué es lo que más nos hace falta para llegar a la verdadera convivencia en armonía: «la noviolencia, constituye una alternativa moral que hace insostenible el uso legítimo de la fuerza (siempre instrumental), ya que la reta a encontrar alternativas para regular los conflictos de la convivencia».²⁹ La relación con la perspectiva ética, será lo que le da sentido: el pensar en los

²⁶ ARIAS G. (1995). *Proyecto político de la no-violencia*. Madrid: Nueva Utopía, pág. 118.

²⁷ GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratzuz, pág. 16 i 19.

²⁸ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos (1994). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos, pág. 16.

²⁹ ETXEBERRIA, X. (2000). *La noviolencia en el ámbito educativo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz. Núm. 37, pág. 3.

demás, los actos que llevamos a cabo sabiendo que estamos obrando correctamente. Como hemos dicho antes, necesitaremos que el respeto fundamente el camino, y por este motivo hablaríamos a la vez de tolerancia, y como decía Paulo Freire: «la tolerancia es la sabiduría o virtud de convivir con lo diferente para poder luchar mejor con lo antagónico, es la virtud revolucionaria».³⁰ Entonces, no significa observar las injusticias y aceptarlas. Cuidado! A veces, se ha pensado que era eso lo que quería decir *tolerancia*, pero como vemos, este concepto implica lucha y acción al igual que la no violencia.

Por tanto, la no violencia implica movimiento guiado por la moral, acción para que se puedan escuchar todas las voces, que se nos permitan conocer cuáles son las causas y circunstancias que provocan la violencia. Implica, entonces, libertad: «necesitamos estar bien informados, participar de la vida política,³¹ trabajar los nuevos valores y los nuevos modelos, ir hacia una cultura diferente del trabajo. Conocer y actuar para buscar otro mundo, al menos en escalas locales (...) Hay que detectar siempre, los mecanismos que oprimen, aquellos que hacen que nuestra libertad, nuestro margen de maniobra sea más pequeño (...) Hay derribar algunos muros y construirlos de otras maneras (...) individualmente y colectivamente. Sin dejar de ser críticos. Porque el cambio es, sobre todo, movimiento».³² Esto significa lucha, no rendirse ante las injusticias, pensar que algo podemos hacer y que, cuantos más lo piensen, más avanzaremos en el camino de la no violencia, pensar que el cambio sí es posible, y como se proclama en el *Forum Social Mundial*, reflexionar y hacer camino porque: *otro mundo es posible*.

Esta alternativa al mundo violento, incluye una opción educativa que englobe en su seno la no violencia, pero actualmente, esta opción está debilitada. Partimos de una escuela donde, en rasgos generales, observamos sólo un rol de maestro como mero transmisor de conocimientos, que serían básicamente conceptos, y por otro lado, encontramos el rol del alumno, un sujeto pasivo al que muchas veces sólo se le pide que reproduzca los conocimientos (conceptos) que el maestro o el libro de texto le ha presentado. ¿Y que pasa con el pensamiento propio de cada uno de ellos? ¿Con el desarrollo de su personalidad? Y sobre todo, ¿qué pasa con el aprendizaje del saber ser o estar? Teniendo en cuenta que este último aspecto, forma parte del currículo oficial con la nomenclatura de *actitudes*, y que, en muy pocos momentos se trabaja, aquí queremos remarcar la importancia que tiene el aprendizaje de estas actitudes y reivindicar que, de alguna manera, se lleve a cabo en la escuela. Esta reivindicación, no es ninguna novedad en nuestros tiempos; ya hace tiempo que maestros y alumnos comunican su necesidad a la sociedad, son por tanto, afirmaciones que seguro que hemos oído en alguna ocasión. Algunas de estas palabras, sí han sido reflejadas y transcritas, como es el caso del Seminario Educación en Valores en España, celebrado en 1991, donde un alumno de 3º de BUP³³ reflexionaba sobre la necesidad de potenciar la cooperación frente a la competitividad: «la competitividad es un tema bastante importante ya que hace que la vida en el instituto sea cada vez más escabrosa, porque hace que acuda allí sólo para recibir unas clases y sacar unas notas, y no se llega a lo que es esencial. Se hace terriblemente insípida la vida de un estudiante hoy en día debido a esta competitividad,

³⁰ CASALI, A.; LIMA, L. C.; NUÑEZ HURTADO, C.; SAUL, A. M. (2009). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Lima (Perú): Universidad Antonio Ruiz de Montoya, pág. 31

³¹ Que, evidentemente, no quiere decir únicamente: votar cada cuatro años, sino que implica información y reivindicación.

³² OLIVERES, A. (2007). *Un altre món*. Barcelona: Angle, pág. 10-11.

³³ BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) era la denominación oficial de la educación secundaria no obligatoria en España durante la vigencia de la Ley General de Educación implementada a partir del año 1970.

cuando se potencia a partir de ideas de éxito, de fama, de dinero, que se están inculcando a través de todos los ámbitos. Y habrá que tener cuidado, porque los jóvenes a los que se les está inculcando todo esto, serán aquellos que llevarán los mandos de este mundo (...) y, al menos a mí, me llena de miedo pensar que el hombre pierda el sentido de lo humano y de la vida». ³⁴ ¿Cuál es la perspectiva de un mundo deshumanizado? Creo que los lectores pueden hacerse una idea de lo que esto significa, y cabe decir, que los pensamientos de este joven, son bastante realistas. De hecho, y para continuar con este planteamiento, el autor Victorino Mayoral Cortés, ³⁵ manifiesta lo siguiente: «esta idea de competitividad y de éxito individual (tan apreciado por la visión conservadora neoliberal) conduce a la mercantilización de la enseñanza ya la segregación de los más desfavorecidos (...) En una sociedad de consumo, la educación se convierte en un bien de consumo más, de la cual, las diferentes calidades y costes separan entre sí a los diversos sectores sociales según su capacidad de renta. En una escuela así, existe poco espacio para una educación social del ciudadano que cierre las fisuras derivadas de la insolidaridad y facilite su progreso moral y el de la sociedad en su conjunto». ³⁶ Todo esto nos hace ver la conexión que existe entre lo que llamamos *actitudes* y lo que significaría el concepto *valores*, destacando que lo primero, es consecuencia de lo segundo, porque, como dice J. Galtung, «sin valores, los estudios sobre la paz se convierten en estudios sociales en general y estudios sobre el mundo en particular» ³⁷ pero no se tiene en cuenta la cuestión más humana, propia de una convivencia pacífica, y tampoco se puede llegar al origen de las cuestiones sociales que se observan en nuestro mundo. Por este motivo, Galtung explica que «la *dimensión valores*, es la que permite a las ciencias de la paz ser una disciplina *sui generis*. Sin el valor *paz*, resultan imposibles tanto los estudios críticos como los constructivos sobre la paz». ³⁸

Entonces, ¿cuáles serán los puntos claves dentro del aula para que el alumno pueda desarrollarse como persona y como ser social? El profesor Ettore Gelpi ³⁹ acierta de lleno en sus comentarios: «la metodología educativa es el aspecto crucial en el ámbito de los

³⁴ Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pág. 103.

³⁵ Presidente de la Liga Española de la Educación y Cultura Popular, organización no-gubernamental creada en 1986 que se entiende como un pacto de convivencia y tolerancia entre ciudadanos solidarios, libres e iguales, para que puedan ejercer plenamente su ciudadanía y contribuir así a establecer una sociedad más justa, libre y solidaria: Información extraída de la página web oficial de dicha organización: <http://www.ligaeducacion.org/>

³⁶ Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pág. 108-109.

³⁷ GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratuz, pág. 36.

³⁸ Ibidem, pág. 36.

³⁹ El Doctor Ettore Gelpi, ejerció la docencia en numerosas universidades y fue Responsable de la Educación Permanente de la UNESCO. Según el autor José Gil Rivero, «para Gelpi, el respeto a la biodiversidad ya la diversidad cultural, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la interculturalidad, la información y la comunicación son elementos igualmente importantes en la determinación de situaciones de conflictos o de paz entre individuos y grupos» Cuestiones relevantes a considerar en el sistema educativo si el objetivo es fomentar una convivencia pacífica en la sociedad. Cita extraída del artículo escrito por GIL RIVERO, J.: Ettore Gelpi y la Necesidad de superar la ambigüedad de la educación ante el conflicto y la violencia (junio, 2010) Revista Filosofía, Política y economía en el Laberinto. N° 30. pág. 3 del artículo.

valores».⁴⁰ Porque la metodología significa el COMO llevar a cabo la educación, y por tanto, como nos comunicamos en el aula, como actuamos e interactuamos, como aprendemos, como enseñamos, como valoramos a los demás ya nosotros mismos,... En definitiva, de qué manera el maestro hará que sus alumnos se formen de forma íntegra como personas. De manera que «la eficacia de una acción pedagógica posibilite y permita un análisis de la viabilidad prudencial o ético-moral de los valores que intervienen, y que no pueden ser ignorados en la toma de decisiones pedagógicas sobre la metodología de actuación, es decir, de todo aquello que hace alusión a los medios».⁴¹ Estos medios serán la verdadera y única forma de llegar realmente a la conciencia de los alumnos, para que ellos mismos, puedan ser capaces de reflexionar y llegar a conclusiones referidas a la ética y a la moral. Así pues, Gelpi, añade que «las estructuras educativas son espacios para buscar y construir los valores a través de una atención particular a los problemas, a las dificultades de la vida cotidiana en la escuela y la vida en las diferentes expresiones que ésta tiene. Efectivamente la vida como valor es el punto de partida de toda *pedagogía de valores*».⁴² Esto significa que si se contemplan los contenidos desde un punto de vista alejado de la realidad cotidiana del niño (como ocurre muchas veces), estos valores, difícilmente se podrán transmitir. Los valores se han de vivir y reconocer, no se pueden aprender de memoria como un listado de reyes visigodos. Además, el mismo autor nos hace ver que para que esto se dé, es necesario que en la escuela evitamos contradicciones y por tanto, que fomentamos la igualdad de oportunidades: «El objetivo ambicioso, es luchar por una educación que no contribuya a la exclusión, y que, al contrario, luche por la inclusión (...) Los conflictos de nuestras sociedades son el resultado, también, de políticas y prácticas educativas que a través de diferentes estrategias e instrumentos aceptan e imponen las exclusiones de los individuos en relación a su nivel social, su estado de salud, su edad, su relación con el mundo productivo, su relación con la justicia (o injusticia) de su país, ...».⁴³ Clama al cielo la consideración, en la perspectiva educativa, de aspectos que no sólo estén ligados al aprendizaje de conceptos. Por este motivo, nos disponemos a revisar, qué es lo que reflejan nuestras leyes sobre estos aspectos.

En las programaciones de aula que se desarrollan en nuestras aulas, se contemplan tres tipos de contenidos: los conceptos, los procedimientos y las actitudes, todos ellos vinculados a los objetivos propuestos en la planificación anual que hace cada Centro Escolar tomando como referente, el currículum oficial estatal. Esto nos recuerda las palabras del profesor Xabier Etxeberria cuando nos dice que «la acción educativa inspirada en la no-violencia y orientada a ella, debe articular adecuadamente tres campos, consiguiendo así avanzar hacia una madurez moral: el cognitivo, el afectivo y el conductual».⁴⁴ Además, este currículum también propone una serie de competencias que deberían trabajar en el aula de manera transversal. Podríamos decir que la mayoría de ellas están, de alguna manera, relacionadas con la noviolencia. Aún así, quisiéramos remarcar especialmente cuatro de las ocho competencias:

⁴⁰ Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pág. 27.

⁴¹ QUINTANILLA, M. Á. (1989). *Las virtudes de la racionalidad instrumental*, en *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, pág. 94-95.

⁴² Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pág. 28.

⁴³ GELPI, E. (1998) *Identidades, conflictos y educación de adultos*, Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos, pág. 17.

⁴⁴ ETXEBERRIA, X. (2000). *La noviolencia en el ámbito educativo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz. Núm. 37, pág. 5.

La primera es la competencia *Social y ciudadana*, que según el BOE, «hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. (...) Entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos. En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo».⁴⁵ Se trata de una competencia donde, de una manera bastante completa, nos muestra la vertiente ética de la educación, que fomenta la construcción de la propia personalidad, teniendo en cuenta al resto de la comunidad, y respetando y valorando a cada uno de ellos, posibilitando así una acción que favorezca el desarrollo de todos. Y esto es, sin duda alguna, una de las bases de la no violencia.

Otra competencia que también apoya este tema, sería la de *aprender a aprender*, la cual se refiere, entre otras cosas, a «la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos».⁴⁶ Imprescindible todo ello para poder mostrar luego una actitud cooperadora y solidaria, ya que, en primer lugar, la filosofía no violenta de la que hablaremos, requiere del autoconocimiento sobre las diversas dimensiones de uno mismo, para poder después, actuar de manera pacífica para un bien común. Y si damos importancia, como punto de partida, al autoconocimiento y reflexión sobre las propias acciones, no podemos dejar de hablar de la siguiente competencia: *autonomía e iniciativa personal*, que «requiere poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora».⁴⁷ Todo lo que tiene que ver con el pensamiento crítico, el análisis y la responsabilidad de las propias acciones y del cómo repercuten éstas en el mundo que nos rodea. Y, asimismo, un análisis sobre qué se puede hacer para mejorar, para conseguir un mundo donde los valores universales reinen por encima del egoísmo, el poder, la desigualdad,...

Finalmente, hay otra competencia que también será interesante comentar: la *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, que «En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos».⁴⁸ Esta competencia incluye

⁴⁵ Boe n. 293. Viernes 8 diciembre 2006. Pág. 43061: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

⁴⁶ Ibidem, pág. 43062

⁴⁷ Ibidem, pág. 43062

⁴⁸ Ibidem, pág. 43059.

la necesidad mundial, social y medioambiental de pensar y actuar teniendo en cuenta cuál será el bien común. Nos muestra la importancia de las actuaciones de cada uno de nosotros en relación a todo aquello que nos rodea. ¿De qué manera cada niño puede hacer que las personas convivan en armonía con el medio ambiente y con el resto de los seres vivos, así como, evidentemente, con el resto de seres humanos.

Dicho esto, queda claro que, legalmente, la propuesta educativa quiere fomentar indudablemente una convivencia pacífica de todos los seres humanos y con el medio ambiente, y una actitud crítica con nosotros mismos, pero aún añadiremos algunos datos más, que reforzarán este pilar fundamental que sustenta la educación. Estos datos tienen que ver con los objetivos y contenidos curriculares, contenidos que hacen referencia directa a aquellas actitudes que deberíamos trabajar y desarrollar en la escuela.

A continuación, y para no alargarme excesivamente en los comentarios legislativos, expondré sólo algún de los fragmento que se puede encontrar actualmente en la ley educativa del Estado Español⁴⁹ y que nos pueden servir como apoyo en las argumentaciones que estamos dando sobre la premisa referida a la defensa de una educación para la no violencia y su reflejo en el currículum oficial.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, que hasta ahora han estado en vigor, afirma que: «la selección de los contenidos responde a consideraciones de diversa índole. En primer lugar, se han priorizado los contenidos que contribuyen a la consecución de los objetivos generales de la educación primaria y el desarrollo de las competencias básicas, cobrando especial relevancia aspectos como el desarrollo de la autonomía personal y la participación social, la capacidad de interpretar el medio y de intervenir de forma activa, crítica e independiente, el desarrollo de las capacidades de indagación, de exploración y la búsqueda de soluciones a problemas relacionados con la experiencia cotidiana o la adquisición de actitudes y valores para un desarrollo personal equilibrado y solidario».⁵⁰ Se refuerza así la idea básica de construir la propia personalidad y el propio pensamiento, para poder actuar en consecuencia y favorecer así una convivencia armoniosa teniendo en cuenta que cada uno de nosotros formamos parte de la naturaleza y que ésta es un sistema vital que necesita ser defendido por la comunidad humana.

Así pues, queda claro el amparo legislativo hacia el trabajo del pensamiento ético y de las actitudes violentas dentro de la escuela. Todas estas manifestaciones y reflexiones, nos indican nitidamente, que el gobierno,⁵¹ debe implicarse plenamente en esta tarea que comentábamos anteriormente. Lo cual quiere decir, que cuando hablamos de una educación en valores, «se pretende que la política se humanice y que con ello se preserven las libertades de los individuos en un marco de justicia social y de democracia como moral. La teoría ética

⁴⁹ Actualmente la ley educativa que está en vigor en el Estado Español, es la llamada LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), aunque no está del todo implementada en todos los centros del Estado. Así pues, se ha elegido como referencia la ley anterior (LOE) ya que las enseñanzas mínimas citadas se respetan todavía en muchos de los centros educativos del Estado Español.

⁵⁰ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409

⁵¹ El profesor Philip Pettit, comprometido con un tipo de sociedad defensora de los valores humanos, sustenta su teoría política en «la idea de la no dominación, la cual descansa sobre la base de un Estado fuerte e intervencionista que la posibilite, sin caer, él mismo, en posturas dominadoras, lo que exige, necesariamente, una ciudadanía cívicamente formada». Fragmento extraído de: RINCÓN, JC (2006) El republicanismo de Pettit y el estado ético de Aranguren (no dominación y acceso a la política desde la ética): una aproximación formal a ambas Teorías. Revista: *derechos y libertades*. Número 15, Época II, junio 2006, pág 102.

del profesor Aranguren es una teoría fundamentada en la virtud política de los ciudadanos que exige, a su vez, un Estado moralmente educador y una ciudadanía activa y participativa».⁵²

Según el profesor Aranguren, para que la política se humanice y dé lugar a la posibilidad de una convivencia pacífica y a una sociedad donde reine la justicia social, se debe fomentar el pensamiento crítico, la participación, y la acción de los ciudadanos, contando, por supuesto, con que estos ciudadanos reciban una información completa y transparente.

Desde la perspectiva educativa, no hay más salida que la participación de los maestros en el empeño de fomentar el propio desarrollo de los alumnos, y por tanto, la construcción de cada uno de ellos, de esquemas actitudinales y conductuales sobre una buena convivencia: «formar hacia el desarrollo de las capacidades y la adquisición de los conocimientos precisos que capaciten al educando para contemplar y revisar críticamente los códigos y principios morales. Desarrollar la inteligencia práctica, el juicio moral, la virtud prudencial, el talante moral, para poder crear pautas de comportamiento, nuevos patrones de vida, nuevos proyectos contextualizados, que contribuyan a la creación de una existencia mejor, en el ámbito personal y social».⁵³ Así pues, hay propuestas suficientes para el desarrollo de una educación en valores, ahora sólo hace falta, llevarlas a cabo.

Referencias bibliográficas

- ARIAS G. (1995): *Proyecto político de la no-violencia*. Madrid: Nueva Utopía.
- CASALI, A.; LIMA, L. C.; NUÑEZ HURTADO, C.; SAUL, A. M. (2009). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Lima (Perú): Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- ETXEBARRÍA, X. (2000): *La noviolencia en el ámbito educativo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz. Núm. 37.
- GALTUNG, J. (2003): *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratuz.
- GELPI, E. (1998): *Identidades, conflictos y educación de adultos*, Palma: Universitat de les Illes Balears y Diàlogos .
- GIL RIVERO, J.: Ettore Gelpi y la Necesidad de superar la ambigüedad de la educación ante el conflicto y la violencia (junio, 2010) Revista Filosofía, Política y economía en el Laberinto. N ° 30.
- Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992): *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-)
- KANT, I. (1994): *Ideas para una historia Universal en clave Cosmopolita y otros Escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1987): *Moral de la vida cotidiana. Moral de la vida personal y religiosa*. Madrid: Tecnos.
- OLIVERES, A. (2007): *Un altre món*. Barcelona: Angle.

⁵² RINCÓN, J. C. (2006) *El republicanismo de Pettit y el estado ético de Aranguren (no-dominación y acceso a la política desde la ética): una aproximación formal a ambas teorías*. Revista: *Derechos y Libertades*. Número 15, Época II, junio 2006, pág. 102.

⁵³ LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1984). *Propuestas Morales*. Madrid: Tecnos S.A. pág. 74.

- OLIVERES, A. Conferencia «La solidaritat internacional en temps de crisi», celebrada el dia 7 de febrer de 2013 en el Club Diari de Mallorca.
- QUINTANILLA, M. Á. (1989): *Las virtudes de la racionalidad instrumental*, en *Anthropos*. Revista de Documentación Científica de la Cultura.
- RINCÓN, J. C. (2006): El republicanismo de Pettit y el estado ético de Aranguren (no dominación y acceso a la política desde la ética): una aproximación formal a ambas Teorías. Revista: DERECHOS Y LIBERTADES. Número 15, Época II, junio 2006.
- SCHELL, J. (2005): *El mundo inconquistable*. Barcelona: Círculo de lectores / Galaxia Gutenberg.
- SEGURA, C.; MARQUINA, A. (1999): *Hacia la no-violencia. Una cuestión de Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos (1994): *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.
- TUVILLA, J. (2004): *Cultura de Paz: fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Desclée de Brouwer.

Referencias electrónicas

- CAIRETA, M. Y BARBEITO, C. (2004): Introducció de conceptes: pau, violència, conflicte. en *Quaderns d'Educació per a la Pau*, Barcelona: UAB (<http://www.edualter.org/material/ecp/conceptes.pdf>). (Maig, 2012)
- Boe n. 293. Viernes 8 diciembre 2006. Pág. 43061: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> (Abril, 2013)
- Liga Española de la Educación y Cultura Popular: <http://www.ligaeducacion.org/> (Febrer, 2013)
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409 (Abril, 2013)
- TUVILLA, J. *Cultura de paz. Desafío para el siglo XXI*: <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Cultura%20de%20paz%20Desaf%C3%ADo%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20siglo%20XXI.pdf> (Febrer, 2010)

L'autora

Ana Core Ribot és doctora en el programa d'Investigació i Innovació en Educació. Llicenciada en Pedagogia i diplomada en magisteri d'Educació Especial. Forma part del Departament de Didàctica General i Teories de l'Educació i del Departament de Psicologia i Intervenció en la Primera Infància del Centre d'Estudis Superiors Alberta Giménez (CESAG), adscrit a la Universitat de les Illes Balears, on imparteix assignatures als graus d'Educació Primària i Educació Infantil referides a l'Educació Inclusiva. Tutoritza també els alumnes en pràctiques. Té experiència com a orientadora en diferents centres educatius i ha posat en marxa al Perú un projecte d'educació en valors.

**El cambio en la
Universidad desde
un análisis de la
identidad del docente
universitario**

Paloma Llabata Pérez
*Profesora de Pedagogía del
CESAG asociado a la
Universidad de Comillas
(Madrid)*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
111-125

El cambio en la Universidad desde un análisis de la identidad del docente universitario

Change in higher education from the analysis of the identity of the lecturer

Paloma Llabata Pérez*

Abstract:

The aim of this paper is to review and analyse the importance of the lecturer's identity in the light of the changes proposed in Higher Education since the European Area of Higher Education was created, taking into consideration the context of teacher training. Emphasis is placed on commitment to teaching as well as on the definition of the lecturer's profile encouraged by the changes proposed in both the learning and teaching process in Higher Education.

Keywords: EAHE, lecturer's identity, teaching culture.

Resum:

El present article pretén revisar i analitzar la importància de la identitat del docent universitari a la llum dels canvis que es proposen al context del ja creat espai europeu d'educació superior, des de l'òptica de la formació de mestres. Es posa l'accent en la necessitat de comprometre's amb la docència així com de definir el perfil docent al qual convinden els canvis proposats en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge a la Universitat.

Paraules clau: EEES, identitat del professor universitari, cultura docent.

Correo electrónico: pllabata@cesag.org

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2014.

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha contribuido a estimular un movimiento de cambio en la cultura docente universitaria que se estaba reclamando décadas atrás desde algunos sectores y que afectaría a la forma como se conciben y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y, en consecuencia, a la misma concepción de lo que debería ser un docente universitario, figura profesional con una identidad forjada en una tradición que ha potenciado el desarrollo del conocimiento y de la función investigadora por encima de la dimensión pedagógica. Como muestra de ello, M.P. García y S. González (2007) recogen la preocupación, materializada en diversos estudios, por la definición de la profesión universitaria, y recogen una de las conclusiones del Informe sobre la Innovación de la Docencia en las universidades andaluzas (2005), a saber: «la complejidad de las nuevas tareas, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesor universitario como tarea primordial en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y la falta de antecedentes sistemáticos, hacen que emerja la necesidad de profundizar en la caracterización profesional del docente universitario» (García, M.P y González, S. 2007, 182). En el contexto de la formación de maestros esta coyuntura adquiere, si se nos permite, mayor relevancia, dado que el docente universitario debería enseñar principalmente desde la función docente, constituyendo un modelo pedagógico por lo que respecta a la toma de decisiones didáctica acerca de qué, cómo y cuándo enseña y evalúa a sus alumnos.

EEES y cambio de cultura docente

El cambio¹ de la cultura docente en la Universidad española (Martínez y Viader, 2008; Bolívar, 2007; Margalef y Álvarez, 2005; Cruz Tomé, 2003; Zabalza, 2002; Herrán, 2001; Imbernón, 2000; Escudero 2006) se plantea como una necesidad,² especialmente desde la creación del EEES, hasta el punto que algunos sostienen que «el logro de mayor calidad en la docencia es alcanzable si la gestión del cambio de cultura docente es de calidad»

¹ V. S. Ferreres (2001) inspirado en A. Bolívar (1999) señala las diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora. El cambio haría referencia a alteraciones o variaciones a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas ya existentes, mientras que la reforma supone cambios de tipo estructural en el sistema, constituyendo una modificación a gran escala. La innovación supone cambios en los procesos educativos que implican simultáneamente uso de nuevos recursos, puesta en marcha de nuevas prácticas y cambios en las creencias subyacentes. Finalmente, la mejora sería fruto del juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos. Mientras que los cambios se usan con tintes descriptivos, las mejoras contienen tintes valorativos y son opcionales o «objeto de una decisión dependiente de un propósito moral» (Ferreres, V. 2001, 121). Asimismo, la innovación debe ser una actitud que se mantiene gracias a un compromiso moral. Todos ellos implican una novedad de modos de hacer y de pensar, una alteración cualitativa del estado previo existente y una propuesta planificada e intencional. Por su parte, M. A. Caballero habla de dos posicionamientos diferentes: uno superficial «que busca soluciones a corto plazo, y que por tanto no va a afectar a nuestro modo de vida» y otro reflexivo y crítico «que busca soluciones duraderas y que necesariamente exige la reorganización y transformación de nuestros planteamientos» (Caballero, M. A. 2007, 169). Obviamente, desde nuestro punto de vista el deseable es el segundo.

² L. Margalef y N. Álvarez (2005) apuntan algunas de las razones que están tras esta necesidad (no vivida como tal por una parte del profesorado), como por ejemplo las que se derivan de cuestiones socioeconómicas (demandas del mercado, reducción del financiamiento público, descenso de estudiantes matriculados o fuerte competitividad), en las que la evaluación institucional desempeña un papel relevante «aunque limitado a una interpretación que la aproxima a mecanismos de control sobre costes-resultados» (Margalef, L. y Álvarez, N. 2005, 54).

(Martínez, M. y Viader, M. 2008, 227), si bien conviene asumir el hecho de que esta misión no va a resultar sencilla, dado que se habla del cambio en educación en términos de un «proceso lento, difícil y costoso» (Cruz Tomé, M.A. 2003, 193) y de difícil manejo «en sus dinámicas, relaciones, procesos y concierto de poderes e influencias» (Escudero, J. M. 2006, 61). Por otro lado, M. Fullan señala que, en el proceso de implementación del cambio, «es necesario tomar en serio los problemas y no atribuirlos a la ‘resistencia’,³ a la ignorancia o a la obstinación de los demás»⁴ (Fullan, M. 2002b, 40), si bien debemos ser conscientes de ciertas dificultades. Por ejemplo, al respecto de lo que suponen los cambios, M. E. Huba y J. E. Freed (2000) sostienen que un verdadero cambio de paradigma (tal como el que se propone) supone afrontar las creencias subyacentes en la práctica docente, aceptar riesgos, emprender acciones no familiares, ser aprendiz en la docencia y mantener una actitud abierta a nuevas oportunidades (en Prieto, 2004), algo que implica someter a juicios de valor las prácticas vigentes y cuestionar modos de hacer y de pensar, con sus correspondientes consecuencias en el terreno afectivo.⁵ De todas formas, atisbamos la luz al final del túnel en esta afirmación de M. Fullan, para quien el cambio, «sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional» (Fullan, M. 2002a, 63), algo que en el contexto de la formación de maestros contribuiría a dotar de criterio y de coherencia las actuaciones de los docentes, en connivencia con los fundamentos pedagógicos que constituyen un grueso importante de los contenidos con que los futuros docentes entran en contacto y a partir de los cuales dibujamos las competencias que pretendemos que nuestros alumnos desarrollen a lo largo de su proceso formativo.

Por otro lado, este cambio será significativo si tiene lugar desde una serie de condiciones que se consideran imprescindibles, siendo una de ellas el mismo conocimiento y la revisión de la cultura universitaria heredada y vigente.⁶ Esta cultura docente incluye las

³ M. Fullan considera que no es la resistencia al cambio el obstáculo, sino el hecho de que las reformas o las innovaciones se impongan o se adopten sin espíritu crítico y de forma superficial «sobre una base especialmente fragmentada» (Fullan, M. 2002b, 37). De hecho, V. Richardson (1990, 1991 en Randi y Corno, 2000) ya señalaba que los docentes no son resistentes al cambio sino a las innovaciones impuestas de forma externa (si bien siguiendo a Bolívar no se impone una innovación, sino en todo caso una reforma).

⁴ Las comillas son del autor

⁵ Profundizando en este sentido cabe decir que Marris (1975, en Fullan, 2002a) ya atendía a la dimensión afectiva de los procesos de cambio al sugerir que todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha, por lo que asumir la incerteza que acompaña al cambio es necesario para éste se produzca (Fullan 2002b).

⁶ Desde una perspectiva crítica, M. Fullan (2002a) ya sostenía la idea de que la mayoría de las reformas no tienen en cuenta las culturas existentes: «la *reestructuración* (qué puede imponerse) es muy común mientras que la *reculturización* (cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias) es lo más necesario» (Fullan, M. 2002a, 65). Del mismo modo, J. M. Escudero (2006) advierte que cuando las reformas no traspasan alteraciones estructurales, son puramente superficiales dado que «no llegan a tocar substantivamente los valores y las concepciones de la formación, de lo que se enseña, cómo y para qué se hacen las cosas» (Escudero, J. M. 2006, 76). Nosotros somos de la opinión que en el proceso de convergencia de nuevo se ha producido este fenómeno: se han descuidado los mecanismos necesarios para revisar creencias y concepciones y se ha dado por sentado que el cambio es necesario y debe llevarse a término.

creencias⁷ y concepciones que poseen los profesores universitarios (Rando y Menges 1991, en Prieto, 2007) así como las prácticas sobre las que se asienta la docencia universitaria.⁸ Sin embargo, el cambio que se presume necesario en concepciones, conductas e ideas no es sencillo, tal como se desprende del análisis realizado por F. Pajares (1992), motivo por el que se requiere de tiempo y de un proceso de «desaprendizaje y reaprendizaje» (Cruz Tomé, M.A. 2003, 197). Otra de las condiciones esenciales sería la que compromete a la participación del profesorado, agente esencial en todo proceso de cambio, del que no sólo participaría sino del que se beneficiaría en términos de desarrollo profesional. En este sentido, M. Fullan (2002b) señala que el profesorado tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de una organización capaz de investigar y de renovarse continuamente y critica el hecho de que no formamos parte de una profesión que aprende.⁹ Aunando estas dos principales condiciones señaladas, la de la participación del profesorado y la de la revisión de la cultura vigente, debemos considerar el hecho de que «sin las transformaciones adecuadas de mentalidades y prácticas, las estructuras que lleguen a implantarse y legislarse (...) pueden terminar haciendo bueno, una vez más, aquello de ‘los mismos perros con distintos collares’»¹⁰ (Escudero, J. M. 2006, 33), riesgo que, de materializarse, reforzaría la percepción que algunos tienen acerca de la imposibilidad de alterar el *statu quo*. Si bien es posible conseguir mejoras a corto plazo en los resultados de los alumnos sin desarrollar un proceso de culturización, las mejoras resultantes al parecer son superficiales (Fullan, 2002a), como creemos que ha sucedido. Sin duda la reforma estructural ha tenido lugar, lo que dudamos es que se haya producido un cambio en los modos de pensar y de actuar de la totalidad del profesorado universitario y, si consideramos los resultados de algunos estudios acerca de la falta de información y las necesidades formativas ligadas al EEES (por ejemplo, Ruiz y Martín, 2005) podemos

⁷ Recogemos diferentes conceptualizaciones del término: «tendencias o disposiciones de los profesores que les llevan a enseñar de un modo determinado» (Prieto, L. 2007, 33); «interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación» (Tabachnick y Zeichner, 1984 citados por Prieto, L. 2007, 36). Tales creencias pueden referirse: a los alumnos y a la forma como aprenden, a la naturaleza y las metas de la enseñanza, a la asignatura que imparten, al desarrollo profesional, a la forma como se aprende a enseñar o al rol docente (Prieto, 2007). La misma autora señala que las creencias de los profesores se denominan en la literatura también bajo otros términos: teorías implícitas, percepciones, orientaciones o concepciones. En este sentido deseamos destacar que F. Pajares (1992), a partir de una extensa revisión de estudios y publicaciones, señaló una serie de principios respecto de las creencias de los profesores, de entre los que destacamos el hecho de que: se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo o la experiencia, los sujetos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto, constituyen piezas instrumentales al definir tareas y tomar decisiones respecto de éstas, y finalmente pero no menos importante dado que afecta directamente a nuestro alumnado, las creencias acerca de la enseñanza están bien asentadas en el momento en que se inician los estudios universitarios. El autor, en el artículo referenciado, realiza una excelente revisión del estudio y conceptualización de las creencias en la educación así como de las relaciones y diferencias entre creencias y conocimiento, si bien por la limitación de este trabajo no podemos detenernos en su clarificación. Sí deberíamos tener en cuenta el peso de estas creencias tanto en el colectivo docente en la Universidad (y fuera de ella, sin duda) como en nuestro alumnado, que ya posee una concepción acerca del aprendizaje y de la enseñanza, acerca de su función y del rol o papel de sus futuros alumnos, acerca del papel del conocimiento y de las metas educativas, etc. Creemos que una labor esencial, en el contexto de la formación de maestros, estaría constituida por la necesidad de hacer emerger tales creencias y trabajarlas (identificarlas, analizarlas, cuestionarlas, someterlas a juicio, etc.).

⁸ En este sentido algunos estudios se han orientado hacia el estudio de esta cuestión, demostrando la coherencia existente entre las concepciones que docentes poseen sobre la enseñanza y sus formas de enseñar (por ejemplo, Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).

⁹ En esta cuestión entroncamos con el tema de la formación del profesorado, al señalar M. Fullan (2002b) que ésta no está orientada hacia el aprendizaje permanente.

¹⁰ Las comillas son del autor

interpretar que sí se ha producido una modificación desde fuera y sin contar con el profesorado como agente implicado y participante de la definición de dicho proceso (no hablamos de las decisiones políticas sino de las institucionales), por lo que no se ha llegado a producir una modificación de la cultura vigente.

Por otro lado, A. de la Herrán (2001) señala los motivos por los que la tarea de reformar la enseñanza universitaria no es sencilla: el ego docente como obstáculo para la formación, las creencias implícitas,¹¹ los mecanismos de defensa contra la formación y las limitaciones organizativas, económicas y formativas. Asimismo J. M. Escudero (2006) señala que la Universidad es «un territorio en el que no sólo impera la racionalidad sino también sentimientos y percepciones, temores y tensiones, raíces que provocan continuidades y estabilidad, al lado de urgencias y fuerzas que presionan por rupturas» (Escudero, J. M. 2006, 77). Abundando en ello y consciente de la necesidad de ser conocedores de los factores que pueden afectar a la viabilidad de los procesos de cambio en instituciones educativas, M. A. Zabalza (1998) realiza una propuesta exhaustiva de aspectos a considerar: las resistencias a romper el *status quo*, la necesidad de una conciencia compartida sobre la necesidad de cambio, la necesidad de lograr una cultura de consenso, el ritmo al que pretenden darse los diferentes pasos y las diferencias entre cambios propuestos y situación anterior, la consideración de la problemática de los agentes implicados, la necesidad de liderazgo institucional que oriente y gestione el cambio y, finalmente, la capacidad de mantener el proceso de cambio en un contexto en el que emerjan conflictos de intereses y lógicas cruzadas.

La revisión de la literatura generada en el contexto del EEES nos hace pensar que los valores y los objetivos están claros,¹² al menos para un sector de la Universidad. Otra cosa es que ello sea compartido y asumido. Como mínimo, deberían iniciarse debates y procesos reflexivos conjuntos acerca de la visión de la necesidad de cambio primero y de esos valores, objetivos y posibles consecuencias después. En estos espacios debería valorarse la energía que posee el profesorado así como los recursos de que se disponen para iniciar el cambio (experiencia, formación, redes docentes en la institución, oportunidades dentro del plan de estudios, creencias, expectativas y concepciones acerca de la formación de maestros y del rol del docente universitario, etc.). Sin duda opinamos que hemos perdido una oportunidad, la de acompañar el proceso de convergencia de un proceso de cambio cultural en la Universidad, si bien consideramos que la reforma estructural de la enseñanza superior (que ya ha tenido lugar) y el cambio en la forma de pensar y actuar de los docentes pueden ser independientes, dado que ese cambio, el deseado, podría haberse iniciado antes del proceso de construcción del EEES, como de hecho ya se estaba reclamando, y queremos pensar que ese cambio es aún posible.

Por su relevancia en el contexto actual y en la literatura revisada, queremos centrarnos

¹¹ Por ejemplo, él cita las siguientes creencias: saber basta para enseñar, el conocimiento didáctico es superfluo, o la enseñanza es una profesión inferior.

¹² Los diferentes documentos revisados evidencian un cierto caos al respecto de lo que constituye el objeto de cambio, así como respecto de las razones que lo legitiman, y parece indiscutible que existen dimensiones distintas en el proceso de convergencia. Se habla de cambios en los ciclos, en los créditos, en el paradigma del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de mejora de la productividad europea y de la calidad de la enseñanza, y al mismo tiempo se acentúa la necesidad de aprender a lo largo de la vida, de desarrollar competencias, de establecer canales adecuados para facilitar la movilidad de estudiantes y profesorado, de captar alumnos y de mantener los que ya forman parte del sistema universitario europeo, así como de reforzar la identidad y la cohesión de Europa y de incrementar la cooperación entre sistemas educativos. Todo ello implica, a nuestro parecer, que se confunde objetivos con medidas, o que se usan indistintamente, situándose en algunos momentos el análisis desde una perspectiva económica, otras desde la sociopolítica y otras desde la educativa.

en el análisis de las barreras al cambio que forman parte del ADN de la Universidad y que han sido señaladas por diversos autores (por ejemplo, Zabalza, 1998; Herrán, 2001; Cruz Tomé, 2003). Parece ser que uno de los motivos por los que la Universidad es tan resistente al cambio, se halla en determinadas creencias y prácticas firmemente asentadas (constitutivas de lo que se ha venido a llamar cultura docente). La primera de ellas haría referencia al desequilibrio otorgado a las diferentes funciones del profesor universitario. La segunda haría referencia a la creencia de que el profesor universitario es profesional en su ámbito disciplinario antes que docente, aspecto sobre el que nos centraremos en este artículo. Ambas se encuentran íntimamente ligadas, como veremos, y como telón de fondo de tales creencias y *modus operandi* de la Universidad, sobrevuela el tema de la formación del profesorado.

Acerca de la identidad¹³ del profesor universitario

La creencia de que el profesor universitario es profesional antes que docente es inseparable de un hecho (el profesorado universitario es experto en un determinado ámbito disciplinar), de una creencia muy enraizada y nutrida en la cultura universitaria (la Universidad está llamada, desde sus orígenes, a difundir el conocimiento que genera desde su función investigadora) y de una práctica docente muy extendida (transmisión de información). Tal como apuntan la mayoría de los autores que han analizado la función docente, la identificación de la Universidad con el saber específico antes que con la misión formativa ha constituido un rasgo característico de las Universidades desde su nacimiento, tal como taxativamente se expresa Blázquez (1999), al afirmar que la Universidad prefiere pertenecer al sistema científico antes que al sistema educativo (en León y Latas, 2007). Por su parte, M. A. Zabalza sostiene que «no son muchos los profesores universitarios que asumen que su compromiso provisional como docentes es hacer (propiciar, facilitar, acompañar) que los alumnos aprendan»¹⁴ (Zabalza, M. A. 2002, 123).

Esta imagen que los docentes poseen de sí mismos se alimenta debido a las prácticas educativas que predominan en las aulas universitarias (mostrar y explicar contenidos). Al ser la docencia una actividad rutinaria, trivial y acrítica,¹⁵ difícilmente el profesor universitario accederá al bienestar profesional,¹⁶ negándose de esta manera su identidad como profesional

¹³ Según Dubar (1991) la identidad es «el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones» (citado por Gewerc, A. 2001, 35).

¹⁴ En este contexto, L. Montero y A. Gewerc (2000) llevaron a cabo un estudio orientado a conocer la influencia de las condiciones históricas y organizativas del contexto universitario en la construcción de la identidad del profesor a través del estudio de casos y formularon la hipótesis de que los docentes universitarios trasladan sus mecanismos de aprendizaje de la construcción de la disciplina a la construcción de la enseñanza (no adoptan mecanismos específicos y nuevos aplicados a la docencia). Además, parece ser que los catedráticos entrevistados no se sienten profesionales de la docencia ni se sienten preparados para ello (Gewerc, 2001), motivo por el que M.A. Zabalza señala que «por eso resuelven este dilema concentrando su energía en el polo de la enseñanza» (Zabalza, M.A. 2002, 123).

¹⁵ M. Fernández Pérez (1989) se refiere a la docencia desarrollada de forma mecánica desde la función puramente transmisiva de información al alumnado.

¹⁶ M. Fernández Pérez (1995) recoge los rasgos de las profesiones, entre los que se encuentra la autopercepción del profesional, identificándose con cierto grado de satisfacción, en este caso como profesional de la enseñanza. Los otros rasgos son el saber específico, el progreso continuo, la fundamentación sobre la que se apoya, el reconocimiento social y un cierto grado de institucionalización. Para el autor, tres de estos rasgos (fundamentación, saber específico y progreso continuo) son subestimados en el caso de los docentes universitarios.

de la educación, por lo que los docentes «pertenecen a cuerpos cuya alma detestan, a fin de salvaguardar su prestigio ante sí mismos (...) y ante sus colegas de ‘la otra’ profesión, la que no les define oficialmente, pero con la que se identifican positivamente»¹⁷ (Fernández Pérez, M. 1989, 83). En este contexto se da la circunstancia de que «la docencia es vivida como un elemento institucional normado, que ata, que no es posible cambiar, al que hay que atenerse como norma fija, mientras que en las otras tareas (investigación y gestión) las reglas varían, los horarios son más flexibles, no está institucionalizado el modo de ser y de actuar» (A. Gewerc, 1999 citada por Romañá, T. y Gros, B. 2003, 9).

Por otro lado, se habla de la doble identidad del profesorado universitario: «estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina» (Zabalza, M. A. 2009, 75). Esto supondría que uno debería ser buen conocedor del campo disciplinar así como ser un buen docente, y esta apreciación entronca con un tema controvertido en la Universidad, como es el de la formación del profesorado.¹⁸ En este sentido, parece que «la dimensión de la actividad profesional docente casa mal con un mero equipamiento científico por parte de los profesores universitarios» (Fernández March, A. 2003, 174), y nosotros añadimos que en la formación de maestros resulta imperdonable que el docente concentre su interés en la transmisión de contenidos obviando la relevancia que tiene la forma de trabajarlos. En este sentido, para muchos autores (Herrán, 2001; Imbernón, 2000; Michavila y Calvo, 1998), el docente universitario no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos propios de la asignatura que imparte sino que debe manejar de forma adecuada las herramientas didácticas que le permitan ajustarse, entre otras cosas, a la forma como los alumnos aprenden. Sin duda, ello sólo puede hacerse si uno se siente un docente o conceptualiza su profesión desde la perspectiva educativa.

Antes de abordar el origen de la identidad del profesor universitario queremos resaltar un interesante análisis realizado por M. E. Huba y J. E. Freed (2000) que vincula proceso de cambio e identidad del profesorado. Así, atendiendo a la incertidumbre y a la amenaza percibidas en relación al cambio que se está produciendo, señalan que «la perspectiva de no hacer las cosas que sabemos hacer es amenazadora porque cambiar lo que hacemos significa cambiar lo que somos. ¿Qué haremos entonces? ¿Quiénes somos sin nuestras herramientas?... Todos los profesionales poseen múltiples creencias, expectativas, costumbres, rutinas y preferencias personales que les dificulta contemplar y hacer las cosas de un modo diferente, considerar interpretaciones alternativas de lo que sucede a su alrededor, y modificar lo que habitualmente hacen» (citados por Prieto, 2004, 114-115). Sin duda de ello se desprende la conveniencia de tener en cuenta la amenaza que se cerniría sobre la imagen del docente, aspecto que remitiría a la definición de la forma como acometer el cambio, implicando a los mismos docentes.

A continuación referiremos las bases sobre las que se ha construido la identidad del profesor universitario. En primer lugar, en un contexto en el que se potencia fundamentalmente la función investigadora nace y se desarrolla la creencia de que para enseñar es suficiente con saber así como de que para enseñar, la experiencia misma de enseñar es formativa. El dominio de la disciplina, rasgo esencial del profesor universitario según esta creencia,

¹⁷ Las comillas son del autor.

¹⁸ Es controvertido puesto que durante mucho tiempo no se cuestionó (o no del modo contundente con que se está haciendo en la actualidad) la idea de que para enseñar es suficiente con saber. En este contexto, la formación pedagógica resultaba irrelevante.

capacitaría por sí solo para el ejercicio de la enseñanza, de lo que se desprende que «la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesorado y de los recursos materiales disponibles»¹⁹ (León, B. y Latas, C. 2007, 270), es decir, que las publicaciones se entienden como una extensión de lo que el docente sabe (De Miguel, 2003). Procurando desmitificar esa concepción, M. de Miguel (siguiendo a Gibbs 1995), afirma que «lo correcto sería afirmar que para ser buen docente se necesita investigar, pero creer que la calidad de la enseñanza de un profesor fluye directamente de su trabajo como investigador es un absurdo porque ambas funciones son actividades diferentes y exigen, por tanto, conocimientos y habilidades distintas»²⁰ (De Miguel, M. 2003, 24). De forma simultánea, existe la creencia de que para saber dar clase, hay que dar clase, algo frente a lo que reacciona M. A. Zabalza, quien nos recuerda que desde la publicación de los trabajos de D. Schön «la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los postulados básicos de la nueva profesionalidad. Trata de romper con el prejuicio pernicioso de que la ‘práctica’ genera conocimiento. No es la práctica la que incrementa la competencia, sino la práctica reflexionada (...) La práctica puede reforzar el hábito pero si no se analiza, si no se somete a contraste y no se reajusta podemos pasarnos la vida cometiendo los mismos errores»²¹ (Zabalza, M.A. 2002, 126).

En segundo lugar, cabe tener en cuenta, tal como nos recuerda J. Rué (2010), que los docentes son seleccionados en base a su currículo académico y su actividad investigadora, si bien llevan a cabo funciones diversas. Las consecuencias de este proceso de selección del profesorado que no valora la dimensión pedagógica son preocupantes, dado que «se autoestiman por la temática científica a la que se dedican, no por la profesión que ejercen» (Fernández Pérez, M. 1989, 135), con lo que «se refuerza el círculo pernicioso de la desprofesionalización docente del profesorado universitario: cada uno cultiva y desarrolla aquellas dimensiones en las que se autopercibe como valioso (identificación profesional positiva) e ignora/menosprecia aquellas otras en las que se autopercibe como deleznable (identificación profesional negativa)»²² (Fernández Pérez, M. 1989, 136).

¹⁹ Esta idea es sostenida por otros muchos autores, entre los que se encuentran A. de la Herrán (2001) o M. Rodríguez Rojo (1999).

²⁰ Algunos estudios (por ejemplo en B. León y C. Latas 2007), remarcen el hecho de que no existen evidencias al respecto de que la calidad investigadora derive en calidad docente, tal como se desprende de los resultados que recogen los resultados de un estudio realizado por Aparicio (1991) en el que se halló que producción científica y eficacia docente son dimensiones independientes. Otras investigaciones señalan también que la relación entre productividad científica y eficacia docente es escasa (por ejemplo, De Juan y colaboradores, 1991 o Mingorance y colaboradores, 1993, en por Guerrero y Vicente, 1999, quienes también refieren el estudio de Aparicio, 1991). Más recientemente, García-Berro et al. (2013) se preguntan también acerca de esta cuestión (si la docencia universitaria de calidad está relacionada con una investigación acreditada) y, con el fin de dar respuesta a su interrogante, realizan un estudio (en el contexto de la Universitat Politècnica de Catalunya) que compara los resultados de ambos procesos de evaluación. Su conclusión es que un buen investigador es valorado como buen docente por parte de los alumnos, si bien los autores esperaban hallar correlaciones más fuertes. La premisa sobre la que se construye fundamentalmente la identidad del profesor universitario es la siguiente: el nivel científico supuestamente necesario para ser un buen docente se conseguiría gracias a las labores de investigación de modo que un buen investigador sería un buen docente.

²¹ Las comillas son de M. A. Zabalza.

²² A propósito del comentario de M. Fernández Pérez queremos señalar que se ha estudiado la autoeficacia del docente universitario como variable relevante en su perfil profesional. La autoeficacia se entiende como un mecanismo cognitivo que media entre motivación y conducta, según Albert Bandura, quien publica en 1977 un artículo titulado «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change» en el que defiende que las intervenciones de los sujetos

En tercer lugar, una posible explicación del origen y mantenimiento de esta creencia la podríamos encontrar en las diferencias entre la concepción que se posee sobre el alumnado de la enseñanza pre-universitaria y sobre el alumnado de la enseñanza universitaria, así como en las finalidades que históricamente se han asignado, de forma diferencial, a la escuela y a la Universidad.²³ En este contexto se nos recuerda que «hay quienes piensan que la Universidad no tiene nada que ver con la educación. A la institución de más alto nivel docente se va a conocer» (Rodríguez Rojo, M. 1999, 118), sustentándose esta premisa en la consideración del alumno como persona «semiterminada» (Rodríguez Rojo, M. 1999, 118), formada ya en las etapas educativas anteriores y con un cierto criterio sobre la vida o la sociedad. Esta idea es señalada también por J.M. Goñi (2005), quien comenta que en la Universidad está muy extendida la idea de que el estudiante ya es maduro y que por tanto el aprendizaje es cosa suya. Al hilo de esta cuestión, M. Valcárcel (2003) recoge una cita de Giner de los Ríos, que recordemos era catedrático de Universidad, pero que sin embargo siempre mantuvo una fe inquebrantable en la acción pedagógica, de tal forma que ya hace mas de 125 años se preguntaba «¿cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene que ver con ellos? Parece como si, a medida que se asciende en la llamada ‘jerarquía’ de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo»²⁴ (Giner de los Ríos, 1887 citado por Valcárcel, M. 2003, 33). Es posiblemente la primera advertencia histórica que incide en la cuestión que tratamos y que hoy en día algunos autores pretenden actualizar; así L. M. Villar apunta que «no reside en algunas Universidades la imagen de que el mundo educativo (las didácticas o las ciencias vinculadas con la educación) sea un tema que tenga la misma métrica y rima de oportunidades que otros en el seno de una junta de gobierno o en una comisión de investigación» (Villar, L.M. 2001, 39).

pueden mejorar si se implican en procesos de pensamiento que guíen su conducta y sostiene que el funcionamiento personal es fruto de la interacción dinámica que tiene lugar entre elementos personales, conductuales y ambientales (en Prieto, 2007). En este sentido, «el sentimiento de autoeficacia del profesor influye en su comportamiento» (Gozalo M. y León, B. 1999, 82), esencialmente a través de la motivación y a través de ésta (materializada, por ejemplo, en la comunicación que establece con los alumnos o las diferentes decisiones acerca de las estrategias), en el aprendizaje de los alumnos (Prieto, 2007 en base a conclusiones de diversos estudios). Presumiblemente una mayor preparación y reflexión sobre el papel del docente en el aula universitaria mejorará no sólo la propia capacidad sino los sentimientos de autoeficacia (sin embargo, como nos recuerda Prieto, 2007, la autoeficacia, por sí sola, no contribuye a la eficacia de la enseñanza, constituye una variable mediadora entre el conocimiento y la acción del profesor). Algunas conclusiones relevantes hacen referencia al hecho de que la autoeficacia se asocia a las innovaciones que los docentes incorporan a su docencia o a la influencia que la autoeficacia ejerce sobre los resultados de los alumnos: «los resultados que se derivan de la investigación sobre la autoeficacia docente demuestran la importancia de este constructo en la predicción de los resultados que pueden alcanzar tanto los profesores como los alumnos» (Ross, 1994 citado por Prieto, L. 2007, 138).

²³ M. Gozalo y B. León (1999) contribuyen a resaltar las diferencias más significativas entre la docencia universitaria y la que tiene lugar en etapas anteriores: el nivel de especialización y de actualización es mayor, la enseñanza está vinculada al desarrollo y cualificación dentro de un campo profesional y no está tan claro que se presuponga (de forma generalizada, institucionalizada e incluso normativa, añadiríamos nosotros) la necesidad de formación necesaria para enseñar (aspecto que sí se asume en los niveles de enseñanza previos).

²⁴ Las comillas son de Giner de los Ríos.

Conclusión

En el contexto de los discursos enfocados desde la óptica del EEES coexisten las fuerzas que empujan en el sentido del cambio junto con el peso y la influencia de una cultura docente históricamente tejida, por lo que podría decirse que «la *nueva imagen* del profesor que pone el acento en el aprendizaje de los alumnos es la idea que debiera resultar *obvia y sencilla* (*¿para qué enseñamos? para que otros aprendan*). Pero... la imagen internalizada que tenemos de ser profesor es una *imagen heredada*»²⁵ (Morales Vallejo, P. 2012, 25). Es decir, que una cosa es lo que se le presupone al docente en este cambio (también en relación a su identidad) y otra la cultura existente, no ya acerca del docente universitario como agente que promueve oportunidades para que el alumno aprenda de forma autónoma y cooperativa sino del docente como tal, sin entrar en consideraciones de tipo didáctico.²⁶ Algunos autores proponen, al hilo de esta problemática, la revisión de la identidad del docente y su actualización como elemento fundamental de este proceso de cambio. Por ejemplo, L. Margalef (2005) habla de la construcción de la identidad del profesorado universitario como uno de los desafíos de la actualidad: «analizar cómo se ven a ellos mismos, cómo perciben y viven los cambios, cómo afecta a su identidad el contexto social incierto en el que se están desenvolviendo» (Margalef, L. 2005, 390), lo que por cierto ya había apuntado M.A. de la Cruz Tomé al afirmar que «previo al cambio de comportamiento docente se tiene que experimentar un cambio en la manera de ser y percibirse como profesor» (Cruz Tomé, M.A. 2003, 198) y, de hecho, estamos de acuerdo en que «no es ninguna utopía hacer un esfuerzo para reconceptualizar la función docente de la Universidad como un servicio social comprometido con las necesidades de nuestros alumnos y de la comunidad respectiva» (De Miguel, M. 2003, 21).

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2007): «Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto». Vigo: Universidad de Vigo. Recogido en CD y disponible en http://webs.uvigo.es/portalvicfie/archivos/libro_bolivar_portal.pdf
- CABALLERO, M.A. (2007): «La adaptación al Espacio Europeo de Educación superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo», REOP, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 18, nº 2, pág. 167-177
- CRUZ TOMÉ, M.A. (2003): «El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes», *Aula Abierta*, nº 82, pág. 191-216.

²⁵ Las cursivas son del autor

²⁶ Aunque considerándolas, por supuesto, especialmente en nuestro contexto, de tal modo que como se ha señalado, «la imagen ideal del docente universitario no está tanto en el dominio del contenido, que ha de presumirse como paso previo a su actuación en el aula, sino en el modo como planifica, organiza y logra que el alumno aprenda» (S. de la Torre 2008: 90).

- DE MIGUEL, M. (2003): «Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado», *Revista de Educación*, nº 331, pág. 13-34.
- ESCUADERO, J. M. (2006): *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?*, ICE Universidad de Murcia, Murcia.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2003): «Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de Universidad: análisis de las diferentes estrategias», *Revista de Educación*, nº 331, pág. 171-197
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Universidad Complutense, Madrid.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995): *La profesionalización del docente*, Siglo XXI, Madrid.
- FERRERES, V. S. (2001): «El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 5, nº 2, pág. 103-130
- FULLAN, M. (2002a): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Barcelona.
- FULLAN, M. (2002b): *Las fuerzas del cambio*, AKAL, Madrid.
- GARCÍA-BERRO, E. et al. (2013): «Docencia e investigación: ¿un falso dilema?», *Aula Abierta*, vol. 41, nº 2, pág. 13-22.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. P.; GONZÁLEZ LOSADA, S. (2007): «El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante», XXI. *Revista de Educación*, nº 9, pág. 181-205.
- GEWERC, A. (2001): «Identidad profesional y trayectoria en la Universidad», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 5, nº 2, pág. 31-46
- GOÑI, J. M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*, Octaedro, Barcelona.
- GOZALO, M.; LEÓN, B. (1999): «La promoción de la autoeficacia en el docente universitario», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº1. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326637.pdf Consultado en (10 de octubre de 2010).
- GUERRERO, E.; VICENTE, F. (1999): «Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº1, pág. 571-578. <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/53-guerrero.pdf>. Consultado en (10 de octubre de 2010).
- HERRÁN, A. DE LA. (2001): «Didáctica universitaria: la cara dura de la Universidad», *Tendencias Pedagógicas*, nº 6, pág. 11-38.
- IMBERNON, F. (2000): «Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38, pág. 37-46.
- LEÓN, B.; LATAS, C. (2007): «La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea», *Revista de Psicodidáctica*, vol., 12, nº 2, pág. 269-278.
- MARGALEF, L. (2005): «La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia», *Revista de Educación*, nº 337, pág. 389-402.
- MARGALEF, L.; ÁLVAREZ, J. M. (2005): «La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Revista de Educación*, nº 337, pág. 51-70

- MARTÍNEZ MARTÍN, M.; VIADER, M. (2008): «Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pág.213-234
- MICHAVIDA, F.; CALVO, B. (1998): *La Universidad española hoy*, Síntesis, Madrid.
- MONTERO, L.; GEWERC, A. (2000): «Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela», *Revista de Educación*, nº 321, pág. 371-398.
- MORALES VALLEJO, P. (2012): «El profesor en la era de las competencias», en MUÑOZ SAN ROQUE, I. (Coord.): *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, pág. 23-46.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, vol. 62, nº 3, pág. 307-332
- PRIETO, L. (2004): «La alineación constructiva en el aprendizaje universitario», en TORRE PUENTE, J. C.; GIL, E. (Eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Publicaciones Comillas, Madrid, pág. 111-142.
- PRIETO, L. (2007): Autoeficacia del profesor universitario, Narcea, Madrid.
- PROSSER, M.; TRIGWELL, K.; TAYLOR, P. (1994): «A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching», *Learning and Instruction*, nº 4, pág. 217-231
- RANDI, J.; CORNO, L. (2000): «Los profesores como innovadores», en BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Paidós, Barcelona, pág. 169-237.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999): «El componente educativo en el rol del profesorado universitario», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº 1, <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Consultado en (3 de septiembre de 2010).
- ROMAÑA, T.; GROS, B. (2003): «La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos?», *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 21, pág. 7-35.
- RUÉ, J. (2010): «Entre la tradición y el hiperactivismo», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 403, pág. 12-17.
- RUIZ ESTEBAN, C.; MARTÍN SÁNCHEZ, C. (2005): «Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES», *Educatio Siglo XXI*, nº 23, pág. 171-189
- TORRE, S. DE LA. (2008): «Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas», en TORRE, S. DE LA. (Dir.) *Estrategias didácticas en el aula*, UNED, Madrid, pág. 89-113.
- VALCÁRCEL, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*, Universidad de Córdoba, Córdoba.
- VILLAR, L. M. (2001): «La Universidad a la luz de la calidad», *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 17, pág. 11-42.
- ZABALZA, M. A. (1998): «Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio», *Revista Fuentes*, nº 1, pág. 27-68.
- ZABALZA, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.
- ZABALZA, M.A. (2009): «Ser profesor universitario hoy», *La Cuestión Universitaria*, nº 5, pág. 69-81, <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php> (Consultado en 30 de enero de 2011).

L'autora

Paloma Llabata Pérez es licenciada en Psicología y en Psicopedagogía por la Universitat de les Illes Balears. Forma parte del Departamento de Didáctica General y Teorías de la Educación y del Departamento de Psicología e Intervención en la Primera Infancia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez. Imparte docencia en los grados de Educación Primaria y de Educación Infantil. En la actualidad está finalizando la tesis doctoral, orientada al estudio de la metodología y del aprendizaje en el ámbito concreto de la Universidad.

**Pedagogia social em
contexto comunitário:
nos meandros das
aprendizagens não
formais**

Ernesto Candeias
*Instituto Politécnico de
Castelo Branco*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
127-146

Pedagogia social em contexto comunitário: nos meandros das aprendizagens não formais

Pedagogia social en el context de la comunitat: les complexitats d'aprenentatge no formal

Social pedagogy in community context: the intricacies of non-formal learning

Ernesto Candeias Martins

Abstract:

We will analyse the triple 'social-cultural-educational' relationship, within the context of community intervention, converging in the pedagogy of encounters and coexistence, against the background of a community for all and for all generations. The reasoning contains hermeneutics dealing with the following issues: pedagogy 'from' and 'to' the date entered in the field of educational sciences; the relational and communicational 'date', in the field of social pedagogy and social education, the pedagogy of community coexistence. We know that new educational practices, focusing on the social construction of the critical and creative subject (paradigm), provide systemic interactions and intense dynamics between 'subject-knowledge community-living', convulsions and development of knowledge, skills, perceptions, emotions, exchange of experiences and relationships within the educating city (social networks).

Keywords: community development; non-formal learning; social pedagogy; coexistence pedagogy; intergenerational relationships.

Resum:

S'analitza la triple relació «social-cultural-educatiu», en el context de la intervenció comunitària, que conflueix en la pedagogia de la trobada i convivència, amb la pretensió d'assolir una comunitat per a tots i per a totes les generacions. L'anàlisi hermenèutica tracta els temes següents: pedagogia «des de» i «cap a» la trobada, inscrita en l'àmbit de les ciències de l'educació; la trobada relacional i comunicacional en la comunitat, en el camp de la pedagogia de la convivència i la pedagogia social. Sabem que les noves pràctiques docents, centrades en la construcció social del subjecte crític i creatiu (paradigma), proporcionen interaccions sistèmiques i d'intensa dinàmica entre «subjecte - coneixement comunitari - vida», sobre l'aprehensió i el desenvolupament de coneixements, habilitats, percepcions, emocions, intercanvi d'experiències i relacions en la ciutat educadora (xarxes socials).

Paraules clau: desenvolupament comunitari, aprenentatge no formal, pedagogia social, pedagogia de la convivència, relacions intergeneracionals.

*E-mail: ernesto@ipcb.pt

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2015.

Questões prévias

Um dos retos do século é o de educar ‘na’ e ‘para’ a comunidade, de modo a alcançar uma educação e convivência intergeracional, intercultural e comunicacional. Este desafio intercepta aprendizagens formais, não formais e informais. Nas últimas décadas houve uma atomização de pedagogias (multicultural, ambiental, cultural, patrimonial, artística, etc.), algumas delas integrando projetos educativos, programas e ações diversas, que forjaram uma miscelânea educativa constituída por áreas científicas fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo. Para além da pedagogia escolar e familiar há outras pedagogias que incidem na aprendizagem do ser humano gerando o encontro, a convivência e o diálogo intergeracional.

Reconhecemos a necessidade de desenvolver novas práticas socioeducativas, com enfoque numa construção social do sujeito crítico e criativo, que proporcione uma interação e uma dinâmica entre o ‘sujeito-meio ambiente-conhecimento-convivência’ (*rede de baixa densidade* quotidiana), na apreensão e desenvolvimento de saberes, percepções, habilidades, troca de experiências, vivências e relações (Bruner, 1997). A esta rede de pedagogias materializadas no ‘contexto comunitário’ (rede sistémica social), designamo-las por ‘*pedagogias do encontro*’ (dialógica, rede de comunicação intra e interpessoal), que surgem de forma imprevista, espontânea, interativa e de transferibilidade, gerando o aprender a aprender (cinco pilares de J. Delors: aprender a ser e querer, aprender a estar e a conviver), no contexto da educação ao longo da vida.

São propósitos norteadores da nossa argumentação as seguintes questões:

* – A pedagogia ‘do’ e ‘para’ o encontro, insere-se no âmbito das ciências sociais e humanas e, especificamente nas ciências da educação (pedagogia social/educação social), onde o triplico ‘educação-cultura-comunidade’ constitui fundamentos socioeducativos e relacionais do ser humano com os outros. Aquela pedagogia integra o marco das ‘filosofias de baixa densidade’ na comunidade (rede social e tecnológica de ação do indivíduo no seu quotidiano e nas suas relações inter e intra pessoais), onde se entrelaça com a pedagogia para a convivência, pedagogia ambiental e ecológica, pedagogia inter e multicultural, pedagogia urbana, pedagogia patrimonial e artística, pedagogia para o turismo, animação sociocultural, etc. O campo de intervenção (fazer) e do saber educativo destas pedagogias em rede (sistémica) convergem para uma educação axiológica e de cidadania, de convivência democrática e geracional, que comunitariamente através de aprendizagens interativas gera os princípios básicos da cidade educadora, da intergeracionalidade e da interculturalidade.

* – Admitimos o ‘encontro’ relacional e comunicacional na comunidade, no campo da pedagogia da convivência (diálogo, relações pessoais e sociais), integrando áreas de intervenção da pedagogia social, que tem na educação social e/ou trabalho social a sua vertente prática orientada à socialização e promoção dos indivíduos. Ou seja, quer a educação social (especializada), a animação sociocultural e sociocomunitária, a educação multicultural, a educação intergeracional e educação cívica e para a cidadania articulam-se com os propósitos de educar para o ‘encontro vivencial’, em contextos geracionais e multiculturais.

Trataremos do ‘social’ como conexão de vontades ou convivência, como repertório de usos, pautas de conduta e formas de conviver, assente em crenças e vínculos (vontades) nos indivíduos exigindo cooperação, participação e gerando relações e valores. Os objetivos de intervenção da educação social (Colom, 1987: 15-26) permitem: o aperfeiçoamento e

amadurecimento social do indivíduo; a promoção de relações humanas; a preparação do indivíduo para viver na comunidade; desenvolvimento de competências e habilidades sociais. Ora o encontro é o território de desenvolvimento as relações pessoais e a comunicação entre as pessoas, para além da sua parte moral e afetivo-emocional.

Na base duma metodologia de análise hermenêutica estabelecemos como objetivos a relação ‘social-educativo-cultural’ na comunidade, na educação para a cidadania (cidade educadora, sociedade de aprendizagens, sociedade para todas as idades) e formações de aprendizagens não formais (Colom y col., 1987). O cruzamento educativo de pedagogias, adquirido em contextos diversificados e comunitários, provenientes do ‘encontro’ (conhecimentos, experiências, relações, convivências, percepções, representações, etc.), integra-se na área da pedagogia social/educação social destinada ao bem-estar social, ao desenvolvimento humano e de valores, à satisfação e qualidade de vida, à sociabilidade, ao diálogo e à solidariedade intergeracional, etc.

Abordaremos na nossa argumentação, de teor hermenêutico-fenomenológico, três pontos fulcrais: relação pedagogia social – pedagogia do encontro, na perspetiva social/educativa; pedagogia do encontro versus pedagogia da convivência, integrada nas ‘aprendizagens não-formais’ (sistema em rede comunitária); os desafios da pedagogia do encontro no desenvolvimento da comunidade e no diálogo intergeracional e multicultural; e a proposta de uma intervenção comunitária no âmbito da educação social (Projeto: ‘Gerar Ações para Intervir Geracionalmente’).

1. A pedagogia social e o campo prático da educação social

Os tempos estão em permanente mudança. Esta sensação de mudança, na estrutura social e nos aspetos conjunturais, é vertiginosa e complexa (Bauman, 2003). Cremos que a educação terá que enfrentar problemas quotidianos e comunitários prioritários no ser humano, de modo a criar-lhe consciência crítica e uma educação integral que fortaleça o respeito pelas culturas e valores. Neste sentido a incorporação do pensamento complexo à educação (comunitária) facilita o surgimento de uma política complexa, que desenvolve essa complexidade numa dupla perspetiva: pensar global – atuar local; pensar local – atuar global (Morin, 2003: 130). O contributo desta complexidade implicará nos educandos um pensamento que lhes permita enfrentar os problemas e as necessidades que sofrem, o que exige uma dimensão de ciência holística e sistémica, já que esses problemas sociais e existenciais implicam incertezas e imprevisibilidades, interdependências, com descontinuidades não lineares, desequilíbrios, comportamentos caóticos e bifurcações (Morin, 2003: 136). Nesta perspectiva a pedagogia tem a função de promover aprendizagens (formais e não formais), a partir dos processos de convivência relacional, em diálogo e liberdade entre todos os aprendizes e aprendentes, numa concretização realizada pelo encontro, o qual permitirá dar respostas às necessidades e aos problemas quotidianos e comunitários, existentes hoje em dia (Bauman, 2003).

A compreensão teórico-prática da pedagogia, que é a ciência que se ocupa da educação, do ensino e das aprendizagens, constituindo o eixo de todos os processos e intervenções educativas, inclui nos seus correlatos o social (pedagogia social) (Colom y col., 1987). Nesta amplitude o marco conceitual que abrange é complexo e resulta difícil defini-la sem recorrer a outras ciências que com ela participam no âmbito educativo, cultural e social do ser humano..

A pedagogia social (PS) constitui uma ciência pedagógica e social, inserida historicamente dentro do estatuto científico da pedagogia. Assim, se damos mais protagonismo à educação na vida quotidiana, garantimos uma cidadania mais ativa e participativa, recorrendo ao papel e identidade da PS, como ciência das humanidades e do social (Colom, 1987: 17-22). A influência da educação social na sociedade implica: a adaptação socialização e sociabilidade; a aquisição de competências sociais e emocionais; uma didática social quotidiana; ações de qualificação pessoal e profissional; formação do cidadão; prevenção controlo social; trabalho social (educativo, cultural); aprendizagens não formais, de exigências; etc. (Petrus, 1997). cremos que a Pedagogia é perfeitamente compatível com a extensa relação interdisciplinar de outros saberes sobre a educação e, ainda interpelação técnica e metodológica com outras disciplinas (filosofia, biologia, sociologia, psicologia, história, etc.) O caráter científico da PS, que apresenta uma componente prática orientada à melhoria social, é normativo-prescritivo e teórico-prático (Pérez Serrano, 2004: 86-91).

Ora bem a educação social, que é o âmbito prático da PS, entre a sociedade (meio, agente, finalidade), o ‘social’ e a ‘educação’, apresentando diversos aspetos e perspectivas. Para Quintana Cabanas (1988) a educação social tem dois sentidos: intervenção educativa (ação sobre os indivíduos) o processo socialização (adaptação à vida social e às normas, capacidade de convivência e participação na vida comunitária); e ação e trabalho social de âmbito socioeducativo (funções pedagógicas para promoção do bem-estar dos indivíduos). Neste sentido entronca com a educação ao longo da vida. Ou seja, a educação social pressupõe uma intervenção socioeducativa, uma prática que medeia a socialização dos indivíduos (Pérez Serrano, 2004).

1.1. As aprendizagens não formais na área da pedagogia social

Clarifiquemos a designação de PS e a sua relação com a educação e a cultura. O social unido à pedagogia refere-se ao espaço vivo, dinâmico e em contínua evolução, permeável e relacionado com a cultura e a educação do ser humano. Por isso, a PS distingue-se da pedagogia formal e familiar, com espaços concretos de desenvolvimento de ações (aprendizagem), relações e convivências, constituindo-se o chamado ‘terceiro espaço’. As tentativas de concetualização da PS são muitas, mas todas a designam como ciência da educação social, isto é, uma ciência pedagógica, cujo objeto de estudo é a educação social, que se concretiza em âmbitos, áreas ou processos de intervenção, onde projeta os saberes e as competências teórico-práticas. Ao tratar-se de processos educativos contempla três atributos: socialização/sociabilidade; os destinatários, que são indivíduos/coletivos com características específicas, em situação conflito ou dificuldades sociais; a realização em contextos não formais.

A PS tem um percurso histórico, que se remonta a iniciativas alemãs ao nível dos municípios, das colónias de férias e de campo ou marítimas, de intervenções de socialização, de reabilitação ou reeducação de indivíduos ou coletivos, de intervenção comunitária, etc. Historicamente são importantes as ações realizadas por Pestalozzi, Fröebel, A. Diesterweg, R. Eucken, Natorp, etc. que converteram o educativo num aspeto social ou de socialização, em que a educação constituía a força de configuração do social e das mudanças sociais e, daí a inserção da PS ou na pedagogia (pedagogia especial) ou sociologia (sociologia social) ou como ciência auxiliar da pedagogia, sendo o ‘tronco formativo’ do profissional com enfoque pedagógico (Pérez Serrano, 2004).

Por conseguinte, a PS é uma ciência no âmbito das ciências da educação e/ou sociais e humanas, com uma dimensão prática, social, cultural e educativa, no âmbito da educação ou das aprendizagens não-formais, que compreende, em geral, tarefas e intervenções/ações que implicam, entre outras, a socialização dos sujeitos ou coletivos, a satisfação de necessidades fundamentais, a compensação em competências e valores, a prevenção e recuperação no campo das deficiências, desvios ou dificuldades de socialização, de ócio/lazer (animação), encontros ou feiras intergeracionais, etc.

A PS surge no espaço impreciso das ciências da educação contribuindo para a legitimidade da pedagogia. Hoje valorizamos a educação em todas as suas dimensões do indivíduo e grupos, no sentido que a propunha Faria de Vasconcelos (educação integral), em que o aprender não tem fronteiras entre a formalidade e não formalidade do aprender. Os saberes oriundos das intervenções dependem das interfaces das relações entre outros saberes e experiências e a PS permite a construção de novos modelos de inteligibilidades e esquemas de ação (Quintana Cabanas, 1988). Entre os diversos campos ou especialidades PS ao nível comunitário destacamos: atenção à infância, juventude, adultos e idosos; atenção à família; atenção aos deficientes ou pessoas com dificuldades/incapacidades diversas (físico-motoras, cognitivas, sociais, culturais); atenção a grupos de marginados ou em risco (integração); no desenvolvimento da educação intergeracional; na promoção da mulher; na prevenção da delinquência e situações de inadaptação social e educativa; na dinamização da animação sociocultural; etc. (Petrus, 1997). Nesta panóplia há conceções empírico-descritiva, espaços de ação ou intervenção socioeducativa, intervenção cultural, patrimonial e geracional.

Atualmente a PS orienta-se cada vez mais à educabilidade humana dirigida a pessoas que se encontram em dificuldades e situações socioeducativas desfavoráveis (Colom y col., 1987). Daí que o trabalho ou intervenção dos profissionais (educadores sociais, assistentes sociais, animadores, trabalhadores sociais, gerontólogos, etc.) emerge das necessidades daqueles coletivos na sociedade, a qual produz essas situações deficitárias e outras manifestações humanas (sofrimento, marginalização, pobreza, delinquência, abandono, carências de participação social, isolamento, etc.). De facto, a PS materializa-se na prática na educação social/trabalho social, através de intervenções socioeducativas e culturais, intencionais e não formais, organizadas por instituições e/ou em meio aberto ou território comunitário.

1.2. Situe-mos-nos: na educação social e diálogo multicultural

A multiculturalidade, a educação ambiental, patrimonial e artística e todas as aprendizagens não formais, no contexto comunitário, constituem áreas que favorecem o desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo e, simultaneamente a convivência e o diálogo (Molina, 2003). É sabido que a educação é um fenómeno social, complexo e diversificado, que se enquadra na formação do cidadão para numa democracia ativa e participativa: é necessário educar a comunidade e as pessoas para a convivência intergeracional. Este é um dos desafios deste século, perante o efeito demográfico atual. Nesta dimensão de cidadania ativa e no sentido do aprender a aprender, no contexto da cidade educadora – ‘sociedade de aprendizagens’, o indivíduo aprende e participa, interagindo com diversas aprendizagens, pois ele constrói os saberes e se constitui num recetor de culturas (García & Molina, 2005). Deste modo, a educação é uma ferramenta de apreender a realidade (s), desde um pensamento complexo e global e em função de que o todo sempre é maior que

a soma das partes. Esta religação do ser humano com o meio que o envolve, faz que a cultura, o património e a convivência, sejam a génese desse encontro (antropológico, existencial e cultural).

Reconhecemos a necessidade e o desafio dos sistemas (educativos) em desenvolver novas práticas socioeducativas com enfoque numa construção social do sujeito crítico e criativo, proporcionando uma interação sistémica e de intensa dinâmica entre ‘sujeito-meio ambiente-saberes-convivência’ (Jares, 2006), numa rede de baixa densidade’ de apreensão e desenvolvimento de saberes, diálogos, percepções, troca de experiências, vivências e convivências. Assim, esta rede que surge de forma imprevista, espontânea, interativa e de transferibilidade gera o ‘aprender a aprender’, no contexto da educação ao longo da vida.

Este modo de práticas diferenciadas, com propósitos educativos/pedagógicos são orientadores para: o desenvolvimento local e humano; do empreendedorismo e participação comunitária e convivencial; de valores, experiências e saberes. Na sua globalidade contribui para as mudanças culturais, sociais e morais, numa sociedade líquida (Bauman, 2003). De facto, o sentido hermenêutico que concebemos à existência numa pedagogia do encontro (comunitário, social, cultural, educativo/pedagógico) une-se à ideia de atividade quotidiana. Esta abrangência de aprendizagens, ao nível sistémico, permite-nos incluí-la nas pedagogias de baixa densidade, que é uma nova forma de analisar o fenómeno da intergeracionalidade e multiculturalidade (García & Molina, 2005), já que mobiliza indivíduos e grupos, promovendo neles relações e convivências comunitárias, o que implica situações práticas, favoráveis ao aprender e ao partilhar saberes/experiências, proporcionando a participação, e promovendo uma cidadania impactante na vida.

Nos novos contextos intergeracionais e multiculturais a comunidade tem a capacidade de ser agente educativo e cultural, promovendo saberes e ações, permitindo o aprender em liberdade e de forma criativa (Molina, Marí Ytarte, 2002). Há, pois uma relação entre a comunidade, a educação e a cultura no aperfeiçoamento das finalidades e objetivos humanos e sociais, numa tríplice relação:

– *‘Educação-comunidade-cultura’*. São elementos correlativos que mantêm uma lógica de interação mútua, pois a educação e a cultura estão imersas na vida humana (sentido de Heidegger, Wittgenstein, Gadamer, H. Arendt, J. Derrida, Levinas, Vattimo, R. Rorty), através do diálogo com o outro, no conhecimento do meio e de se reconhecer nele.

*– *‘Socialização-culturalização-aprender a aprender’*. São processos e formas, funções culturais, educativas e sociais de interpelação, tendo como referência o modelo situacional e ecológico de Bronfenbrenn e a psicologia ambiental.

*– *‘Contexto-meio envolvente-conteúdo’*. São elementos orientados ao aprender, em que a comunicação e os seus veículos constituem os seus pilares fundamentais (Enguita, 2001; Jares, 2006): no desenvolvimento pessoal; nas formas de expressão (expressividade, criatividade); na dimensão coletiva relacionada com as relações humanas, manifestações, encontros, expressões, festividades, jogos, etc.; no conhecimento comunitário (cartografia histórica, geográfica, cultural, patrimonial, urbanística, ocupações e instituições, etc.). Esta forma sistémica (rede baixa densidade) implica ações de otimização, processos de consciencialização de ser e agir comunitário do ser humano.

2. A Pedagogia no diálogo permanente em convivência

Sabemos que a realização pessoal exige uma relação (ativa) com os outros, já que a existência humana é uma existência social. Contudo, esta existência materializa-se de vários modos, condicionada pela realidade (contexto) e pela qualidade dessa existência humana. Ou seja, há uma existência externa (coexistência) oposta à convivência, que é uma relação afetivo-emocional, sensitiva, dialogante, cordial e ocasional (Jares, 2006). Nas redes sociais e na sociedade do conhecimento dá-se uma pura coexistência, uma dissolução temporal de laços sociais, em que todos confraternizam em espontaneidade (consciências comunicantes a nível de baixa densidade). Enquanto na coexistência da rede social as pessoas permanecem afastadas umas das outras (distantes, fechadas em si mesmo), na relação de convivência compenetraram-se, estabelecem vínculos e relações (nexos afetivo-emocionais).

É óbvio que, o principal recurso do ser humano na promoção da pedagogia, é a linguagem comunicacional, ao multiplicar as intercomunicações, ao fomentar as relações nos indivíduos e as complexidades de relação social (Maturana, 1996: 29). Pela linguagem e diálogo promovemos o ‘encontro vivencial’: encontro connosco, com o outro (s) e com a realidade envolvente. Nós próprios configuramos com plasticidade a convivência, desde a linguagem, o mundo em que nos inserimos na nossa cultura (identidade) (Molina, 2003). Neste sentido a pedagogia constitui numa prática para a liberdade do ser humano numa cultura, encontro e convivência de culturas (pluralismo cultural), já que toda a atividade da nossa mente e pensamento se desenvolve, com o uso da linguagem, a inteligência, o raciocínio lógico, a consciência de ser e estar no mundo. Promove-se o sentido emocional que é uma aptidão para a criatividade, entendimento e inovação. Quanto mais desenvolvemos o pensamento, a partir da convivência com os outros, mais questionamos as coisas e mais problemas resolvemos. É verdade que o pensamento é limitado e intimidado por verdades (pré) estabelecidas ou normatizações e impedimentos (Morin, 2003: 114). Ao atomizar os fenómenos sociais e perpetuá-los pela linguagem, gera-se uma cultura homogenizadora, que impede a liberdade, os direitos e os valores da convivência humana.

Perante isto, a pedagogia vincula-se com a humanização do ser humano, relacionando o espírito com a mente, propondo várias estratégias para desenvolver aprendizagens (teoria das inteligências múltiplas). Sabemos que a pedagogia visualiza-se desde a vida e, por isso a consideramos promotora de aprendizagens formais e não formais ou informais, constituindo o eixo de construção dos valores, desde a convivialidade (termo acunhado por I. Illich) ou convivência (Maturana, 1999: 15-17). Esta é o fundamento de toda a socialização humana, porque abre espaços para o ‘outro’, tal como ele é e desde aí (contexto situacional ou espaço) disfruta da sua interação, companhia, relações, na criação ou ampliação da sua rede social, num mundo comum que é a sociedade. A pedagogia e as suas vertentes específicas como a pedagogia social favorecem a construção desse diálogo de saberes sobre os indivíduos e a comunidade, constituindo-se num catalisador de processos de consciencialização e interação. Assim, a pedagogia é o eixo na construção axiológica, tendo no encontro vivencial o fundamento da sociabilidade e alteridade, já que se abre à convivência e ao espaço para o outro (s).

Nesta perspectiva a educação do futuro deve ser um ensino fundamental e integral centralizado na condição humana de convivência, que reconhece a diversidade cultural e as diferenças. Os novos caminhos da pedagogia, na formação humana, incidem no aprender em

aprender, entrelaçando os processos cognitivos e afetivo-emocionais para que a aprendizagem seja um ato natural de vida (Lain Entralgo, 1983).

Esta transformação do indivíduo na e para comunidade exige abertura para as mudanças, sendo que o ser humano, como ser social e imerso numa cultura, se caracteriza como uma organização particular, que ao enfrentar várias redes de conversações sofre diferentes configurações (fechadas) e modos de falar, pois se relaciona, entende e emociona-se. É que esse ato perceptivo de conhecer implica a vida e, portanto, o ser humano constrói o conhecimento em convivência (encontro de interações com os outros), num *‘acoplamento estrutural’* (Maturana, 1996: 119), ou seja, convive em cooperação, respeito e aceitação do ‘outro’, pois esta é a linguagem onde se constrói a cultura.

3. Proposta: pedagogia ‘do’ e ‘para’ o encontro

É pela convivência que se gera o ‘encontro’, o contato de abertura antropológica (Levinas, M. Buber), entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’ e ‘Eu’ e o ‘Outro’ (mesmo na rede social e virtual). Esta autêntica experiência humana é útil para o trato interpessoal, ao ser provocada pelo encontro entre pessoas (personalismo de Mounier, G. Marcel), e ao situar-se no campo da intersubjetividade, ou seja, a existência vem afetada pelo signo ‘Con’ (vivência). No dizer de L. Prohaska (1964) o encontro só é possível no espaço *‘neumatológico’* (realidades espirituais do ‘Eu’ e do ‘Tu’). Contudo o melhor meio relacional no encontro é o diálogo (linguagem, comunicação), pois promove a sociabilidade e a socialização (inserção social, aprendizagem social, capacidade de relação) dos indivíduos. O encontro apresenta três características fundamentais: liberdade (espontaneidade); gratuidade (desinteressado); existencialidade (atualização do ser humano). Quem não se abre ao encontro, quem não realiza o encontro com o ‘outro’ permanece na solidão, o que constitui um fracasso da comunidade entre as consciências humanas, nem cumpre as características referidas.

Por conseguinte, quando falamos de pedagogia do/para encontro baseamo-nos no paradigma conversacional, que contribui a promover as capacidades de entendimento humano (J. Loke) e nos ‘outros’, a compreensão do mundo e da realidade (s) onde está inserido. Por exemplo, a organização de convívios e encontros, onde se expressam razões, juízos de valor, emoções, percepções, valores e ideias, mesmo submetida à crítica, dão-se atos comunicacionais. Esta funcionalidade pragmática apresenta o seu objetivo na experiência humana (J. Dewey), regulada à volta de fatores intervenientes no processo comunicativo, convivencial e relacional, num contexto situacional ou espacial determinado. Daí que as instituições, os espaços e a comunidade em geral têm uma função (social) própria no educar e conviver do ser humano, seja ao nível de programas, projetos, ações ou atividades, transmissoras de valores, crenças, conhecimentos para o desenvolvimento (pessoal, escolar, social, profissional) na criação de condições de novos saberes e experiências, seja em favorecer progresso e bem-estar da sociedade (Pérez Serrano, 2004).

Parece que há uma grande necessidade de valorizar e construir uma pedagogia da convivência na para a comunidade, ao nível cultural e intergeracional (programas) em que os problemas socioeducativos que a ela estão associadas convertem a comunidade (local) mais vivencial, multicultural, intergeracional e de aprendizagens contínuas (cidades educadoras) (Molina & Mari Ytarte, 2002). Nesta vertente pedagógica orientada à convivência e ao social incluímos os objetivos da pedagogia social. Torna-se, pois necessário uma pedagogia do

encontro com os outros, a comunidade e a convivência para aprender e partilhar experiências e vivências. Haverá que forjar essa vontade, a autoestima, a liberdade criativa, a escuta ativa, as relações inter e intrapessoais, a participação ativa em prole da melhoria e qualidade de vida. Ou seja, necessitamos de uma pedagogia do encontro dialógica e convivencial e o turismo e a cultura são campos propícios para que os indivíduos possam usufruir uma educação para a cidadania e solidariedade intergeracional.

Neste sentido a pedagogia ‘do/para’ o encontro relaciona-se na perspetiva dos modelos inter estruturante, de transferibilidade ou sistémica com o sujeito, pela convivência, pelo conhecimento e relações. O ser humano encontra-se com a natureza físico-geográfica, meio envolvente, cultura, educação, artes, património, etc, onde se desenvolve e se promove como pessoa – a emancipação (P. Freire) e, ainda como cidadão nas transformações e participações ativas que realiza. Neste sentido aquela pedagogia situa-se na prática entre o ‘Saber’, ‘Sentir’ e o ‘Fazer’/‘Atuar’ – convivência.

F. Varela (2002) e H. Maturana (1999) consideram que a organização mínima da vida humana, que nós designamos por filosofia de baixa densidade’, pelo vínculo às filosofias do espírito, apresenta um aspeto celular que, no dizer daqueles sociólogos, é uma unidade ‘*auto-poiético*’ organizada numa rede de processos de produção de componentes, de tal forma que esses componentes se geram continuamente e integram a rede de transformações que as produziu e constituem um sistema, que é uma unidade distinta no domínio da existência. Há quem considere, por exemplo Margulys & Sagan (2005), que as sociedades são sistemas auto-poiéticos, com a intenção de que as percebamos e as compreendamos como unidade mínima de vida e daí que a aprendizagem pela convivência provoque no indivíduo formas de aprender, mudanças ou decisões úteis à sua vida. Ou seja, na nossa perspetiva são redes de baixa densidade, cuja propriedade emergente está inerente à organização da vida.

De facto, a vida visualiza-se como um devenir ininterrupto de apreensões e sucessões de acontecimentos e vivências, numa lógica de autorreferências, de aprendizagens, de reflexibilidades, que nos fazem comportar com tolerância, pluralismo e respeito pelos valores. Sabemos que a vida nos transforma, pelo encontro e convivência (sistema auto-poiético) num sistema em contínuo devenir em si mesmo, com unidades de organização particulares (Varela, 2002). A identidade da vida humana é gerada por aquele processo sistémico ou em rede, que nos permite crescer como seres humanos e interagir em todas as formas com o meio e a sociedade, refletindo sobre o que fazemos (Maturana, 1999: 92-94).

3.1. Fundamentos pedagógicos do encontro e da convivência

Explicámos nos pontos anteriores a relação do ‘encontro’ no contexto comunitário, na perspetiva de uma filosofia transferencial nas relações e saberes entre os indivíduos, ou seja como o ser humano realiza a sua vida com os outros, o que implica na perspetiva de X. Zubiri (1986: 244) três questões ‘*en qué consiste la versión radical de un hombre a los demás; cuál es la forma estructural de su convivencia con los demás; y en qué forma cada uno de los hombres hace su convivencia con los demás*’. Enquanto a primeira é uma versão biológica e/ou genética fundamentada, representada pelo ato de consciência (intervenção da consciência nas ações humanas), as outras são para o filósofo espanhol uma alteridade da substantividade humana (cada um é como cada qual como um animal de realidades), na sua estrutura psicofísica da ‘*inteligência sentiente*’, já que vivemos com os ‘outros’.

Neste sentido o ‘CON’ da convivência é o que Zubiri (1986: 245-247) designa por ‘social’, que apesar das discussões terminológicas, implica a ideia de ‘animal político’,

‘animal cidadão’ e ‘animal social’. Ou seja, o fenómeno radical da convivência (‘célula social’) é a família onde se gera o fenómeno da convivência (filosofia de alta densidade relacional no ser humano). Segue-se a escola, as instituições e a comunidade ou sociedade em geral, constituindo as redes sociais e pessoais do indivíduo (rede de baixa densidade).

Ora bem, nesse nexo do ‘social’ há a ideia rousseana (‘Contrato social’) em que cada homem tem a sua vontade, que ao pôr-se de acordo ou consenso, converte essa vontade em vontade geral, através do estatuto de contrato, já que a sociedade ‘per si’ um contrato (social). A outra ideia é a de Hobbes (‘Leviatã’) em que os homens com o seu estatuto ou nexo social asseguram a realidade substantiva do indivíduo para que não se aniquile com os outros. Mesmo que o social seja de raiz biológica, há o nexo de colaboração inspirada na concepção de Durkheim de ‘labor’, ou seja, a relação colaborativa e participativa dos indivíduos pelo trabalho (caráter de substantividade de Durkheim diferente do caráter resultante e operativa – imitação de G. Tarde). Assim, se a sociedade humana, tal como a realidade de cada homem, está constitutivamente aberta (caráter não específico), as concepções de estatuto pessoal e profissional fazem parte da própria realidade do homem, enquanto realidade formal e constitutiva se vincula relacionalmente aos outros (vinculação efetiva: o homem é vinculável e vinculado) – forma de realidade (Lain Entralgo, 1983).

Deste modo, a forma de funcionalidade, o modo de estar afetado pelos ‘outros’ seres humanos (pluralidade de diferenças) constituem a ‘comunidade’ com caráter de coletividade. É aqui neste ‘lugar’ onde realizamos, tarefas, atividades (não formais), formas de ser e estar, onde agimos e comunicamos com os outros, geramos redes e relações, num vaivém de proximidade e distância. Deste modo, a comunidade é onde se materializa as intervenções ou ações da pedagogia sociocomunitária, sociocultural ou socioeducativa. O encontro de pessoas e indivíduos na comunidade é fruto da relação da convivência e da expressão (exteriorização, comunicação) (Zubiri, 1986: 275-341), já que ‘Eu’ encontro-me com os ‘outros’, vivo social, comunitária ou coletivamente com todos os indivíduos de todas as idades e gerações.

Na nossa perspetiva há áreas ou temáticas de aprendizagens não formais que configuram essa pedagogia para a comunidade, que implica os seguintes tipos de educação:

– *Educação intercultural/multicultural* incluindo os valores para a solidariedade e de formação para uma cidadania participativa (democracia ativa) e de compreensão. É neste sentido que devemos educar para o diálogo, como uma estratégia, no âmbito das políticas sociais e culturais, na resolução de problemas políticos, económicos e sociais. Neste interculturalismo europeu e mundial o turismo, desporto e mobilidade académica tem uma grande importância como estratégia para a compreensão e aceitação das culturas e dos povos.

– *Educação ambiental e ecológica*. Sabemos que o progresso causa impactos diretos e indiretos no ambiente físico-natural e natural-social, ao nível da paisagem, urbanização, transportes, serviços, tratamentos de resíduos, poluição, destruição de zonas de proteção costeira/marítima, florestal e da fauna, cinegéticas, etc. Estas questões ambientais e ecológicas devem integrar-se numa pedagogia comunitária, favorecedora duma consciencialização crítica para a preservação, sustentabilidade, valorização socioeconómica, cultural e patrimonial.

– *Educação para os tempos livres/ócio e lazer*. É um dos aspetos mais relacionados com a pedagogia ‘para’ e ‘na’ comunidade, uma vez que estamos numa sociedade para todas as idades e gerações, em que o lazer/ócio e os tempos livres são cada vez mais comuns.

– *Educação cultural e patrimonial*. A pedagogia do encontro integra uma relação socioeducativa íntima com a cultura, património, história comunitária (tradições), turismo, gastronomia, o modo de vida quotidiano das pessoas e das comunidades (etnografia humana),

a etnologia, etc. O encontro gera convivências ao nível comunitário, que produzem um ‘transfere’ ao nível dos saberes, experiências e estabelece relações e afetos.

– *Educação social, cívica e ético-moral.* Pretende-se que as pessoas adquirem uma consciencialização ético-moral no agir, perante os diversos problemas que as afetam. Trata-se duma relação com os valores, resultantes do encontro humano, com a economia, urbanismo, património, contato cultural e linguístico, etc. Todos estes aspetos exigem uma formação social, cívica e moral, de modo a consciencializar as pessoas, de forma crítica e interventiva.

– *Educação para a convivência.* A convivência é fundamental para o ser humano, através da comunicação e do diálogo (Jares, 2006). Por exemplo a educação urbana ajuda o cidadão a adequar os seus comportamentos aos espaços de convivência da cidade (educadora) e daí a existência de programas e projetos para a convivência cidadã, aprendizagens situadas e com regras, comportamentos responsáveis e tolerantes, etc. A convivencialidade inicia-se com uma visão de ciência não fragmentada, unindo-se ao pensamento e à natureza, com ideias e princípios comuns (Maturana, 1999: 212-215). Ou seja, a convivencialidade une-se ao pensar e ao sentir humano, na complexidade das relações e interações com o meio.

Por conseguinte, a intencionalidade do pensamento complexo relaciona-se com a convivencialidade e pedagogia. De facto o encontro e a convivência entre culturas, pessoas e comunidades entende-se dialeticamente através do diálogo, coincidindo nessa perceção global com as teorias da relatividade e teoria quântica na forma de olhar/observar e compreender o universo num todo. Todas estas áreas e outras não mencionadas, integram aprendizagens não formais desenvolvidas numa pedagogia ‘na’ e ‘para’ a comunidade, na perspetiva de baixa densidade, que são essenciais ao aprender e à formação dos técnicos e profissionais ligados à intervenção, onde a interculturalidade, a convivencialidade e o encontro são os fins a alcançar. Por isso, deve-se privilegiar na formação desses profissionais, áreas e saberes interdisciplinares, na aquisição das suas competências:

* – Formação especializada (saberes teórico-práticos ao nível da educação formal e não formal nas instituições de formação). Destacamos os aspetos da planificação, programação, estudo das necessidades (diagnóstico em modelo de flexibilidade), domínio de estratégias e metodologias de intervenção, procedimentos na elaboração de projetos/programas, gestão de recursos, mecanismos de avaliação da satisfação e qualidade das ações, constituição de redes, formação especializada em determinadas áreas, etc.

* – Áreas e conteúdos socioeducativos e culturais. Na aplicação prática há algumas áreas científicas e conteúdos que são determinantes, por exemplo, a educação para o ócio/lazer e tempos livres, animação sociocultural e socioeducativa, educação ambiental e patrimonial e de museus, educação social, educação inter e multicultural, gestão cultural e turística, empreendedorismo rural, etc.

3.2. O encontro pela intervenção comunitária: Gerar Ações InterGeracionais

A pedagogia do encontro, inserida nas teorias personalistas e existenciais, promove redes (sociais, tecnológicas, conhecimento) de interação caracterizadas pela improvisação, espontaneidade, imprevisto e pouco estruturadas. A sua base é a ação e inovação do sujeito no contexto relacional, o que implica um modo de agir/atuar humano ‘para’ e na comunidade ou sociedade, impregnado por uma saga de pedagogias ou teorias, que se intercetam, ao promover: uma dimensão axiológica (desenvolvimento da razão e consciência moral e cívica) ao nível das relações pessoais, da dimensão cultural e educativa, da dimensão estética (razão sensível) e ético-moral (atitudes). Essa pedagogia apresenta uma intensidade/densidade

situacional e relacional (sistêmica), produto da convivência e da interação do sujeito, orientada à compreensão, comunicação e participação com os outros, cuja configuração origina uma plasticidade, que provoca impactos de reação e ação no espaço e território comunitário (Petrus, 1997).

Ora bem, ao incluirmos nessa filosofia ou pedagogia do encontro (rede convivencial) as situações e processos, ações e relações desenvolvemos lógicas de aproximação e percepção afetivo-emocional, de empatia relacional e comunicacional numa emersão de convivencialidade que produz satisfação, prazer, desfrute, emoções e conhecimentos. Neste sentido o turismo/desporto têm um papel educativo e social de configuração das pessoas, através do encontro humano e comunitário (rede de baixa densidade), com espontaneidade de sistemas de ações e atitudes, processos, situações, que não sendo ‘pré-pensadas’ geram protagonismos (densidade de interações), desenvolvem transferências e sensibilidades no quotidiano comunitário. Deste modo, as redes projetam-se em modelos territoriais de situação, mais ou menos estruturadas, possibilitadores e promotores de encontros relacionais e vivenciais, entre as pessoas e comunidade, numa troca comunicativa (discursos), axiológica (valores) e afetivo-emocional, em que a educação está presente ao invadir todas as ações das pessoas, instituições e profissionais (Touraine, 2001).

Atualmente detetamos que há uma necessidade das gerações terem mais situações de encontro, de convivência, de dinâmicas de ação, de formas de ativismo na realização de pequenas tarefas, de trocas de experiências, de comunicação intergeracional, etc. Através de Programas ou Projetos comunitários podem aprender, recolher e acolher percepções, emoções e saberes, interagindo uns com os outros (comunidade para todas as idades), captando sensibilidades que se convertem em vivências fundamentais de vida (cidadania ativa) (Becker et al., 2004).

Sabemos que qualquer intervenção comunitária, ao nível da educação social, exige colaboração e parcerias com as comunidades para abordar as preocupações locais, propostas de melhoria ou resolução de problemas reais das pessoas (Trickett, 2009: 262-265). Trata-se de um tipo de intervenção relacionada com as influências planificadas na vida das pessoas ou de um pequeno grupo, organização ou comunidade, com o objetivo: prevenir/reduzir a desorganização social ou pessoal; provocar mudanças; promover a cidadania e o bem-estar da própria comunidade. Na área da intervenção social e comunitária, destacamos a utilização dos recursos comunitários, com ações concretizadas pelos próprios protagonistas da comunidade, com apoios externos, já que partimos do princípio que as comunidades possuem potenciais recursos para gerarem o seu próprio desenvolvimento (Fetterman & Wandersman, 2004).

No processo de intervenção sociocomunitária ou socioeducativa teremos que ter em conta diversas etapas: identificar e caracterizar os grupos sociais (geracionais) da comunidade que possam participar nas atividades intergeracionais; diagnóstico de necessidades; determinar o grau de concordância entre os interesses expressos no programa e os interesses da própria comunidade; identificar as fontes potenciais de conflito entre grupos de influência, tendo em conta que as mudanças provocadas pelas dinâmicas se alteram; organizar as estruturas ou espaços de ‘encontro’, onde os elementos da comunidade se encontram para realizar as atividades propostas no programa de intervenção, de modo a produzir efeitos nas relações e decisões das pessoas; envolver os membros da comunidade na planificação e execução do programa de ação; definir os objetivos em cada um dos planos do programa, estabelecendo as prioridades e selecionando os métodos e estratégias de intervenção. Devemos dar uma grande importância à compreensão do contexto da comunidade (intergeracional), como êmbolo para a intervenção comunitária (Becker et. al. 2004).

No âmbito da elaboração dos programas propomos duas abordagens diferentes, com características também distintas: a «*top-down*» e a «*bottom-up*». No dizer de Laverack e Labonte (2000: 256-260), os ‘*programas top-down*’ apresentam um ciclo pré-determinado, apoiado na responsabilidade individual, exigindo uma orientação (social, pessoal) com enfoque no défice e na resolução de problemas versus os ‘*programas bottom-up*’, que se apoiam no ‘*empowerment*’, seguindo uma orientação com enfoque nas capacidades e na melhoria de competências dos sujeitos (Maria, 2008: 47-49). Esta última abordagem adequa-se aos programas de intervenção comunitária, realizados pelo educador social, uma vez que se pretende apoiar a comunidade, através da identificação de necessidades e questões importantes e relevantes para vidas das pessoas (gerações), de modo a desenvolver estratégias de resolução ou de mudança (Kaplan & Garrett, 2005; Trickett, 2009: 255-256).

Já explicamos, no âmbito da intervenção gerontológica (Martins, 2013), como podemos logicamente elaborar um Programa de Intervenção, ou seja: um Planeamento Estratégico e de Desenvolvimento de um Programa (visão geral do ‘*design* de intervenção, com os princípios subjacentes e o processo de operacionalização do programa); Interação entre os profissionais expressando uma comunicação eficaz, para obter resultados desejados, tendo em conta parcerias socioculturais e participação dos responsáveis políticos, meios de comunicação social e associações; Planeamento da Avaliação com uma estrutura de base para identificar durante o processo e no final os resultados do ‘*design*’ do programa; Aprendizagem ao Longo da Vida e Melhoria Contínua dos sujeitos (comunidade para todas as gerações), através do qual os progressos de intergeracionalidade alcançados na obtenção dos resultados desejados. Não existe uma maneira certa de construir um modelo lógico de planificação ou de intervenção. De facto, um protótipo lógico de projeto pode apresentar quatro categorias: inputs, atividades, resultados a médio-prazo e resultados a longo prazo (Maria 2008; Martins, 2013).

Cremos que há um conjunto de aspetos fundamentais interrelacionados do programa: área ou campo de ação do programa e os planos que incorpora (missão); objetivos (gerais e operativos) e recursos disponíveis (humanos, financeiros, organizacionais e os recursos da comunidade); atividades e estratégias de intervenção; cronograma; mecanismos de avaliação (indicadores mensuráveis, técnicas e medidas de recolha de dados); Sustentabilidade e avaliação final do programa (processo de modificar ou reestruturar o projeto, acompanhar ou monitorizar a implementação dos componentes do programa; análise dos resultados alcançados) (Kaplan & Garrett, 2005: 169-174; Maria, 2008: 48-51).

Por conseguinte, propomos ao nível de um município um Programa de Intervenção Comunitária Intergeracional (por exemplo, o tema ‘Gerar Ações entre Gerações’) com a seguinte estrutura:

- * – Missão do Programa de Intervenção – envolvimento das pessoas (diferentes gerações) que residem e trabalham no município ou na Junta de Freguesia local, como sujeitos-chave na promoção dos seus interesses e na resolução dos seus problemas e necessidades (diagnóstico), a fim de construir uma comunidade intergeracional saudável e de bem-estar.

- * – Recursos – parcerias, colaborações comunitárias (associações, instituições sociais) e patrocinadores.

- * – Objetivos do Programa – que se dividem em objetivos gerais: envolvimento de crianças e jovens, adultos, famílias e seniores no seu próprio processo de desenvolvimento, bem como o envolvimento da comunidade e parceiros da rede social para uma intervenção integrada no processo de construção social de uma comunidade intergeracional; objetivos específicos - o ‘*empowerment comunitário*’ e o ‘*empreendedorismo*’; a promoção da saúde, da

cultura e da educação ao longo da vida; participação cidadã; prevenção de conflitos; gerar bem-estar e qualidade de vida nas gerações.

* – Atividades – Conselho Consultivo com a participação e intervenção nas escolas (Agrupamento de Escola); roteiro dos espaços lúdicos, patrimoniais, paisagísticos; Centro de Convívio para Jovens e Centros de Dia ou de Convívio para Adultos Maiores; Formação Parental, Comissão Social de Freguesia ou do Município, Dia Europeu do Idoso e dos Vizinhos, tertúlias, colóquios e publicações.

* – Cronograma (calendarização) num ano civil ou no ano letivo escolar (envolvimento de crianças e jovens escolares, terceira idade).

* – Resultados Previstos: maior conhecimento em relação aos comportamentos positivos para a saúde, cultura, educação e bem-estar das gerações locais; aumento das competências pessoais e sociais nas crianças, jovens, nos pais e/ou encarregados de educação e nos adultos maiores; aumento dos saberes, conhecimentos e competências de comunicação positiva e educação ao longo da vida; aumento da participação comunitária (serviços e direitos); estabelecimento de redes de suporte formais e informais; organização de uma feira intergeracional; etc.

* – Indicadores de Medida: número de participantes; conhecimentos e competências alcançados nas pessoas (gerações); mudança de atitudes e de condições; maior conhecimento das habilidades sociais e potencialidades locais.

* – Recolha de dados (Medidas) ou informação: quantitativas (inquéritos e aplicação de escalas, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observação não participante, listas de inventário, etc.) e qualitativas (painéis, grupos de discussão, ‘focus group’, entrevistas abertas, observação participantes, etc.).

* – Sustentabilidade do Programa, que inclui a manutenção das estruturas formais, ou seja, de projetos sustentáveis: apoios domiciliários (serviços e tarefas); Campanhas de Saúde (Alimentação/Nutrição, doenças e contágios, segurança no trabalho); Planos de Cultura e Educação ao Longo da Vida; Projetos de Animação Gerontológica em lares residenciais e centros de dia para idosos; Promoção do InfoSénior – Novas Tecnologias nos Adultos Maiores; Campanha de Prevenção do Alcoolismo Juvenil; Serviço de Mobilidade (inclusão de jovens e famílias no Município); Grupo de Teatro e Fantoches; atividades intergeracionais (feira intergeracional de produtos); Projeto os Artistas vão à Escola; planos de intervenção ao nível da promoção de competências sociais na Escola, de dinamização da Biblioteca Escolar, atividades de Verão, o Roteiro dos Espaços Lúdicos e Patrimoniais e Paisagísticos; Projeto de Histórias de Vida de Profissões Antigas; Projeto de recolha de receitas e mesinhas; Comemoração do Dia Europeu dos Vizinhos, do Idoso, do Cidadão Deficiente, da Criança, da Árvore e Floresta, etc.; Comissão Social de Freguesia; promoção do Centro Jovem e do Centro Sénior; etc. Esta sustentabilidade também implica a capacitação de alguns grupos de indivíduos para assumir, assegurar e mobilizar outros pares em diversas ações (dinamização interativa), enquanto líderes e, ainda, uma mudança no que diz respeito aos recursos disponíveis para a comunidade e à forma como as políticas locais e as ações são implementadas.

* – Avaliação do Programa: mecanismos de avaliação global com a utilização de instrumentos de autoavaliação dos indivíduos intervenientes nas atividades ou planos/projetos realizados, avaliação em função dos objetivos concretizados, dos recursos, das estratégias e da eficácia dos resultados obtidos.

Pretendemos que a ação do educador social e de outros técnicos que com ele colaboram na intervenção socioeducativa e sociocomunitária, gere ações para, com e entre

as diferentes gerações (infantil, juvenil, adulto e adultos maiores/sénior) do município e/ou Junta de Freguesia, na perspetiva da promoção de um maior desenvolvimento individual e comunitário, que vise uma comunidade potencialmente saudável para todas as idades e gerações. Há um envolvimento de todos os indivíduos, independentemente da idade, género, estrato social, raça ou etnia, orientação religiosa, sexual ou política ou de incapacidade físico-motora ou cognitiva. A intervenção tem uma abordagem ‘bottom-up’ e tem como princípio agir de acordo com as potencialidades, necessidades e interesses das gerações, a fim de promover a satisfação e a qualidade de vida e o bem-estar, a partir da adoção de estilos de vida saudáveis (Becker et al., 2004: 659-663).

A metodologia de intervenção no Programa/Projeto insere-se na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, na intervenção comunitária e social (âmbitos da educação social e trabalho social). Ou seja, pretendemos que sistemicamente a comunidade seja constituída por um conjunto de sistemas ecológicos, tais como: os indivíduos envolventes na sua identidade própria; rede de relações diretas em que os indivíduos (gerações) estabelecem com a família, os amigos/vizinhos, a escola, a aldeia/vila ou bairro (microssistemas); rede social de relações entre os diferentes microssistemas (mesossistemas); rede de relações não diretas que se estabelecem (mesossistemas) e as crenças, valores e cultura que influenciam o indivíduo, mas não influenciados por este (macrossistema) (Laverack & Labonte, 2000; Trickett, 2009: 257-261). As estratégias estabelecidas nessa intervenção comunitária apoiam-se nos seguintes pontos: bem-estar individual e comunitário, dependente dos vários componentes, ligados à condição física, mental e espiritual, e à forma de relação do indivíduo com o ambiente; o sentimento de pertença à comunidade, que se associa à identificação com a comunidade onde está integrado o indivíduo; justiça social e ambiental que se prende com a distribuição justa e com equidade dos recursos, serviços, oportunidades, obrigações e poder de negociação, numa comunidade para todos; participação dos cidadãos para manterem os seus papéis sociais no decurso da vida; colaboração/cooperação das instituições da comunidade, numa atitude de participação e de interação positiva; respeito pela diversidade humana que por sua vez envolve a aceitação das diversas pessoas e grupos, como iguais; a fundamentação empírica, como promotora de conhecimentos aplicáveis ao contexto em causa, mas, cujas relações permitem identificar e compreender as problemáticas e construir respostas e soluções mais adequadas.

Deste modo, os pressupostos teórico-práticos do programa de Intervenção e desenvolvimento comunitário e intergeracional são (Fetterman & Wandersman, 2004): (i.) –O ‘empowerment’– que corresponde ao processo e consequências de esforços para exercer controlo e influência sobre decisões que afetam a vida dos indivíduos (gerações), o funcionamento organizacional e a qualidade de vida comunitária, de modo a tomar decisões, agir assertivamente e para promoverem o seu próprio desenvolvimento pessoal e da comunidade; (ii) –o sentimento de comunidade– que consiste no sentimento de identificação e de pertença, dominando o compromisso do grupo em satisfazer as necessidades dos seus membros (espírito comunitário ou colaborativo proporcional ao grau de interação e aos laços gerados); (iii) as parcerias ao nível comunitário – que assumem especial importância ao nível do desenvolvimento, na criação de relações colaborativas que implique uma atitude de participação cidadã; (iv) sistema organizado entre os diversos técnicos na intervenção comunitária, de modo a contribuir para a concretização dos objetivos, nas tomadas de decisão, na identificação e desenvolvimento das necessidades e recursos, perspetivando a sustentabilidade das intervenções no Programa/Projeto (Martins, 2013).

Remate final: Ideias a reter

Pelo exposto a pedagogia do encontro constitui uma atividade humana complexa, nas suas diversas dimensões, construindo um diálogo interativo entre os saberes ‘sobre’ e ‘para’ a comunidade, numa mobilização de ações promotoras de processos de consciencialização e interação entre atores e protagonistas educativos. Tudo isto fragua um modelo metodológico de intervenção de educação social, com aprendizagens não formais na formação do indivíduo. Deste modo, esta pedagogia comunitária, em termos de rede de baixa densidade de aprendizagens e convivências, assemelha-se a um ‘polvo’ (‘tentáculos’ são as áreas/temáticas), que integra a pedagogia social/educação social, a pedagogia do encontro, numa perspetiva social/educativa articulando-se com a cultura. Os desafios da pedagogia do encontro ‘na/para’ comunidade produz convivência e diálogo intergeracional e multicultural.

Ao integrar o encontro no marco das ‘filosofias de baixa densidade’ (comunidade para todas as idades e gerações), cujo campo de intervenção é o ‘saber pedagógico/educativo e cultural’, incide no âmbito da educação social, que tem a educação para os valores, a solidariedade e a convivência intergeracional, como elementos cruciais. Ou seja, no campo comunitário e numa base educativa, cultural e social, o ‘encontro’ e a ‘convivência’ integram culturas, línguas e povos (‘filosofia de baixa densidade’), colidindo com as áreas de ação da educação social e trabalho social, ao nível da intervenção comunitária. De facto, a educação constitui um processo numa aceitação permanente do ‘outro (s)’ em convivência, pelo encontro interativo entre pessoas, já que o educar é formar para a cidadania (ao longo da vida), em que o cidadão na sociedade democrática e participativa atual está eticamente comprometido para enfrentar os problemas e as necessidades prementes, partilhando pelo diálogo e utilizando a convivência (geracional) como propósito e tomada de decisão na procura de mudanças e resoluções reais.

Assim a utilização de Projetos e Programas de intervenção comunitária, como modelo lógico, permite encontrar “lacunas” na teoria ou na lógica do próprio programa, incentivando a trabalhar/investigar (equipa) para os resolver, de modo a facilitar a comunicação entre as diversas partes, nele envolvido (comunidade, técnicos, autarcas, instituições, associações, patrocinadores). Só desta maneira se constrói uma compreensão partilhada daquilo que o programa é e da forma como as partes trabalham em conjunto; permitindo um trabalho de relacionamento mais fácil, através de uma estrutura lógica e linguagem comuns; possibilitando construir consensos e promover a colaboração, focando a atenção nos aspetos mais importantes entre as atividades e os resultados; fornecendo uma maneira de envolver as partes interessadas na conceção, em todo o processo e na avaliação; e, ainda, o fortalecimento do programa, avaliando os pressupostos subjacentes. O esboço do programa apresentado, centralizado numa intervenção comunitária intergeracional pode ser aplicado num município ou Junta de Freguesia ou em qualquer área/território que envolva o desenvolvimento de programas ou projetos, a execução e/ou a avaliação.

Bibliografia

- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BECKER, D.; EDMUNDO, K.; NUNES, N., BONATTO, D. & SOUZA, R. (2004). Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde. *Ciências & Saúde Coletiva*, 9(3), p. 655-667.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- COLOM, A. J. (1987). 'Pedagogía Social e Intervención socioeducativa. In: A. J. Colom y col., *Modelos de Intervención Socioeducativa* (p. 15-35). Madrid: Narcea Ed.
- ENGUITA, M. (2001). 'La educación intercultural en la sociedad multicultural'. *Organización y Gestión Educativa*, 6, p. 3-9
- FETTERMAN, D. & WANDERSMAN, A. (2004). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: The Guilford Press.
- GARCÍA, T. F. & MOLINA, J. G. (coord.s) (2005). *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial
- JARES, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao
- KAPLAN, S. A. & GARRETT, K. E. (2005). The use of logic models by community-based initiatives. *Evaluation and Program Planning*, 28, 167-172.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1983). *Teoría y realidad del otro* (2 tomos). Madrid: Ed. Alianza
- LAVERACK, G. & LABONTE, R. (2000). A planning framework for community empowerment goals within health promotion. *Health Policy and Planning*, 15(3), 255-262.
- MARIA, S. (2008). Empowerment e coligações comunitárias. In: S. F. Carvalhosa & J. Ornelas (Coord.), *Ger.Ações: Intervenção comunitária em Santa Maria de Belém* (p. 47-54). Lisboa: Publ. Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém.
- MARGULIS, L. & SAGAN, D. (2005). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Metatemas
- MATURANA, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ed.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ed.
- MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa
- MOLINA, J. & MARÍ YTARTE, R. (coord.s) (2002). *Pedagogia social y mediación educativa*. Talavera de la Reina: APESCAM
- MORIN, E. (2003). *El Método V. La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Pedagogía Social & Educación Social* (2.ª Ed.). Madrid: Narcea
- PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- PROHASKA, L. (1964). *Pedagogía del encuentro*. Barcelona: Herder
- QUINTANA CABANAS, J. M.ª (1988). *Pedagogía Social*. (2.ª Ed.) Madrid: Dykinson
- TOURAINÉ, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Madrid: FCE
- TRICKETT, E. J. (2009). Multilevel community-based culturally situated interventions and community impact: An ecological perspective. *American Journal of Community Psychology*, 43, 257-266.
- VARELA, F. (2002). *El fenómeno de la vida* (2.ª ed.). Santiago de Chile. Dolmen
- ZUBIRI, X. (1986). *Sobre el Hombre*. Madrid: Alianza Editorial

L'autor

Ernesto Candeias Martins té un mestratge en Educació i és doctor en l'àrea de la història de l'educació social. En l'actualitat i des de 1987 és docent a l'Institut Politècnic de Castelo Branco / ESE, on ha ocupat diversos càrrecs acadèmics. És membre de la Societat Portuguesa de Ciències de l'Educació i de la Sociedad Española de Pedagogía. També és consultor dels Agrupamentos de Escolas i investigador del CeiED de la Universitat Lusòfona de Lisboa. Forma part de diversos consells editorials i té publicats llibres i articles propis de la seva especialitat.

**Les «vetllades
artístiques» de la
Normal Femenina de
les Balears, iconografia
i projecció social**

Francesca Comas Rubí
Bernat Sureda Garcia
*Grup d'Estudis d'Història
de l'Educació
Universitat de les Illes Balears*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
147-162

Les «vetllades artístiques» de la Normal Femenina de les Balears, iconografia i projecció social¹

The ‘artistic evenings’ of the Teacher Training College for women in the Balearics, iconography and social projection

Francesca Comas Rubí
Bernat Sureda Garcia

Abstract:

The location of the photographic collection of the Balearic teacher training colleges has provided us with a small yet unique collection of photographs of artistic representations made by female students from the Teacher Training College which has aroused our interest in particular. Based on a thorough analysis of these images, both from the perspective of what they visualise as well as what they make visible, we have attempted to approach the Balearic Teacher Training College for women in the origins of the second period, which coincides with the years of heated controversy over the history. In the midst of adverse conditions, these images not only allow leave an objective testimony of celebrations that were carried out, but also enable us to know what the image the new teachers in this college aimed to project was and why.

Keywords: women’s education, Teacher Training College for women, photography, progressive education.

Resum:

La localización del fondo fotográfico de las normales de Baleares nos ha aportado una pequeña pero singular colección de fotografías de representaciones artísticas de alumnas de la Normal Femenina que ha despertado nuestro interés en particular. A partir de un análisis profundo de estas imágenes, tanto desde la perspectiva de lo que visualizan como de lo que visibilizan, hemos intentado aproximarnos a la Escuela Normal Femenina de Baleares en los orígenes de su segunda etapa, coincidiendo con los años de más fuerte polémica de su historia. En medio de un contexto adverso, estas imágenes no sólo dejan testimonio objetivo de unas celebraciones que se llevaron a cabo, sino que también nos abren las puertas a conocer cuál era la imagen que las nuevas profesoras de esta Normal pretendían proyectar y por qué.

Palabras clave: educación femenina, Escuela Normal Femenina, fotografía, renovación pedagógica.

¹ Aquest article s’ha elaborat en el marc del projecte de recerca «La fotografia publicada como representación de los cambios y las continuidades en la cultura escolar (1900-1970)», EDU2014-52498-C2-2-P, amb finançament del Programa Estatal de Foment de la Recerca Científica i Tècnica d’Excel·lència, Subprograma Estatal de Generació del Coneixement, en el marc del Pla Estatal de Recerca Científica i Tècnica i d’Innovació 2013-2016.

La història de les escoles normals de les Illes Balears es remunta a la primera meitat del segle XIX. L'any 1842 es creà l'Escola Normal Masculina de la província, però no fou fins l'any 1872 que les Illes disposaren d'un centre específic per a la formació del magisteri femení.² Després de dècades avaluant la possibilitat de crear una normal femenina, i en un intent de salvar els entrebancs pressupostaris que aquesta empresa implicava, la Diputació provincial de les Balears decidí sol·licitar al Bisbat de Mallorca poder fer ús de les dependències (local i materials) del Reial Col·legi de la Puresa, institució per a l'educació femenina creada a inicis del segle XIX, i en aquells moments dirigida per Gaietana Alberta Giménez. Així fou com l'any 1872 es creà l'Escola Normal Provincial Femenina de les Balears. La Junta Provincial de Primer Ensenyament fou qui proposà a la Diputació la plantilla de personal que es responsabilitzaria de la nova institució. Gaietana Alberta Giménez, mestra i rectora del Reial Col·legi de la Puresa des de 1870, fou nomenada directora de l'Escola Normal Femenina, mentre que la resta de professorat quedà integrat per docents de l'Escola Normal Masculina de les Balears i professors del Reial Col·legi de la Puresa. Malgrat que quedés establerta en el si del Col·legi de la Puresa, aquesta Normal Femenina fou reconeguda per la Direcció General d'Instrucció Pública com a establiment oficial lliure, i seguí a tots els efectes els protocols i disposicions de qualsevol altra Escola Normal. Els exàmens, per tant, tenien consideració d'oficials i acreditaven per a l'obtenció del magisteri de les escoles públiques.

Durant dècades la formació de les dones mestres a les Balears va estar vinculada a la congregació de la Puresa i, per tant, a l'Església. A final del segle XIX, amb el Pla Gamazo, es decretà que el professorat d'aquesta escola fos íntegrament femení i procedent de la pròpia congregació religiosa, i per això les crítiques des dels sectors més progressistes anaren en augment. Aquesta situació s'agreujà a inicis del segle XX. L'opinió pública d'un important sector de les Balears atribuï les crítiques al creixent anticlericalisme, però el cert és que la Normal Femenina de les Balears era una excepció en el panorama de les normals provincials d'Espanya, que, a partir de la creació de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, s'anaren nodrint d'un professorat amb una sòlida formació pedagògica de marcat caràcter institucionista.

Enmig d'una forta polèmica, l'any 1912 el Ministeri decidí desvincular definitivament l'Escola Normal Femenina de les Balears de la congregació de la Puresa i de l'Església en general. Començaria aquí una nova època en la formació del magisteri femení a les Balears. Però el nou claustre de professores, procedents de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, malgrat la joventesa i il·lusió, topà frontalment amb un important i influent sector de l'opinió pública de les Balears, que convertí el canvi de titularitat de la Normal en una encesa polèmica de gran impacte social.³ Amb l'objectiu de restablir la bona projecció pedagògica del centre entre la societat illenca, les noves professores treballaren incansablement. Entre les accions que posaren en marxa destaca la institució d'unes festes d'art i cultura, anomenades «vetllades artístiques», que en un principi s'havien de celebrar durant l'època de carnestoltes,

² Vegeu: Roig Rodríguez, M. A. «La primera Escola Normal femenina Estatal de les Balears (1913-1931)» (tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears, 2006). Canut, M. L.; Amorós, J. L. *Maestras y Libros (1850-1912)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Escola Universitària Alberta Giménez, Institut Menorquí d'Estudis, 2000.

³ Una darrera revisió d'aquesta polèmica s'ha publicat a: Fullana Puigserver, P. (coord.) *Herencia de pedagogía innovadora*. Palma de Mallorca, CESAG, 2012.

i que haurien de repercutir a millorar la imatge de la Normal, del seu professorat i dels ensenyaments que s'hi impartien, molt qüestionats en els sectors catòlics i conservadors.

Entre les imatges fotogràfiques que es guarden de l'Escola Normal Femenina de les Balears d'aquest segon període (1913-1931), que hem localitzat a l'Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears, es troben sis fotografies d'aquestes representacions artístiques, que constitueixen l'única evidència gràfica localitzada fins ara d'aquell intent del nou claustre de la Normal de projectar una imatge de modernitat i renovació que ajudés a defensar-se de les acusacions de què eren víctimes durant aquells primers anys de polèmica i a dignificar la seva tasca pedagògica. A partir d'aquestes imatges, i del discurs iconogràfic que se'n desprèn un cop feta una anàlisi contextualitzant-les i contrastant-les amb altres fonts, presentem aquí una aproximació no sols a les «vetllades artístiques» com a primeres actuacions fetes amb l'objectiu de netejar la imatge de la Normal Femenina durant la segona dècada del segle XX, sinó sobretot una aproximació en concret a la imatge que el nou claustre de la Normal volia projectar, i com aquesta imatge es fa visible a través de les fotografies. Abans, però, considerem que cal presentar una breu reflexió sobre la nostra posició davant l'ús de la imatge com a font històrica, que justifica, metodològicament, el present article.

La fotografia com a evidència històrica

La utilització de les fotografies com a evidències històriques en la recerca historicoeducativa, tot i no ser encara una pràctica totalment integrada en l'estatus científic dels historiadors de l'educació, ha anat adquirint entitat durant els darrers anys. Des que a Espanya es publicà la primera reflexió sobre les possibilitats d'allò que és visual com a font i recurs metodològic per a la historiografia educativa, les publicacions sobre aquesta temàtica s'han incrementat considerablement. Fem referència a l'article que Maria del Mar del Pozo publicà a la revista *Historia de la Educación* l'any 2006, a través del qual donava a conèixer a Espanya el panorama internacional entorn del debat obert sobre la utilitat de les fotografies com a evidències històriques.⁴ Des d'aleshores fins avui l'interès per aquest tema ha anat en augment, com demostra el fet que el treball amb imatges hagi estat present en nombrosos congressos i publicacions. Un monogràfic de la revista *Educació i Història* publicat l'any 2010 tornava a revisar l'estat del debat en l'àmbit internacional sobre l'ús de les fotografies com a fonts històriques,⁵ i evidenciava el que els historiadors de l'educació pioners en l'ús de la imatge com a font, com ara Ian Grosvenor o Catherine Burke,⁶ sempre han defensat,

⁴ Pozo Andrés, M. M. del, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2006), pàg. 291-315. La discussió, en l'àmbit internacional, sobre les possibilitats de la imatge en general, i de la fotografia en particular, com a font havia començat anys abans. La revista *Histoire de l'Éducation* dedicà un primer monogràfic a aquesta temàtica l'any 1986. La vintena edició de la ISCHE, celebrada l'any 1998, se centrà en l'anàlisi d'allò que és visual en la configuració de l'espai educatiu a través de la història. Els avantatges i inconvenients de les imatges per a la recerca historicoeducativa fou el tema central del congrés de la European Educational Research Association, celebrat l'any 1999. Les principals aportacions fetes en aquestes dues trobades científiques es publicaren posteriorment a les revistes internacionals *Paedagogica Historica* (2000) i *History of Education* (2001).

⁵ *Educació i Història, Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010).

⁶ Grosvenor, I.; Lawn, M.; Rousmaniere, K. *Silences&Images. The Social History of the Classroom*, New York: Peter Lang, 1999.

que la imatge fotogràfica, sotmesa a una acurada anàlisi, pot esdevenir una evidència útil per a l'historiador, ja que pot aportar informació que altres fonts no ens ofereixen. Alhora, però, també es posava de manifest que, com qualsevol altra font històrica, la fotografia necessita contextualitzar-se a partir d'altres fonts. El seu ús com a evidència única, com passa amb la resta de fonts, no ens permetria de fer una interpretació històrica completa.

La revisió d'aquest debat historiogràfic ens ha permès arribar a conclusions que d'alguna manera defineixen la nostra línia de recerca. Per una part, considerem que les fotografies són fonts útils per a l'historiador a partir del moment en què no només reforcen els discursos extrets d'altres evidències, sinó que aporten nova informació rellevant per a la interpretació històrica que no ens ofereixen les altres fonts. Per altra banda, com a fonts històriques, s'han d'analitzar i interpretar. La fotografia ens mostra el que es fa present en la imatge, la materialitat del passat, però no sempre aquesta informació, que pot ser útil, és la més interessant per a l'historiador. Quan s'analitza una fotografia, més enllà del que es materialitza en la imatge, hi podem trobar qüestions relatives al que va motivar que es fes aquesta fotografia, el missatge que desprèn, l'ús que se n'ha fet, etc. Per això considerem imprescindible analitzar la fotografia partint de les seves particularitats, de la seva naturalesa pròpia i diferent d'altres fonts, tenint en compte que a l'hora d'interpretar una imatge fotogràfica entren en joc diferents variables a tenir en compte, que poden influir en la informació que se n'extraurà, com per exemple qui féu la fotografia, qui la va encarregar, per què es féu, on s'ha guardat i per què, etc.

Finalment, acceptat que la fotografia pot aportar informació rellevant sempre que en fem una anàlisi correcta, considerem imprescindible posar-la a disposició de la recerca historicoeducativa. Amb això volem dir que, com qualsevol altra font, haurà de formar part de la diversitat d'evidències que ens permetin reconstruir i interpretar el passat. Les fotografies formaran part, juntament amb altres evidències, del gruix de fonts emprades per fer història, sense que aquestes en concret siguin necessàriament subsidiàries d'altres fonts més «clàssiques».

Tot i que aquestes siguin les conclusions a les quals hem arribat després de revisar el debat historiogràfic sobre aquest tema, i que, com nosaltres, cada cop més historiadors s'interessin per l'ús de la fotografia com a font històrica, com bé ha assenyalat recentment la doctora Del Pozo, continua sent molt habitual acompanyar els textos d'imatges purament il·lustratives, situació que com a molt se supera fent servir les imatges per reforçar els arguments extrets dels textos. Poques vegades les fotografies s'utilitzen com a fonts de primer ordre, possiblement per la complexitat metodològica que suposa l'anàlisi i interpretació de la imatge i per la poca tradició en l'ús d'aquesta enfront del text.⁷

El present article, metodològicament, vol ser un intent de normalitzar l'ús de la fotografia com a font històrica, integrant-la en la recerca juntament amb fonts d'altra naturalesa per a la interpretació del nostre passat educatiu. Partint de l'anàlisi d'una col·lecció de fotografies de representacions artístiques guardades entre la documentació històrica de l'Escola Normal Femenina de les Balears, i ajudats per altres fonts que ens permeten contextualitzar i analitzar

⁷ Pozo Andrés, M. M. del; Rabazas Romero, T. «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas». *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, juliol-desembre (2012). Pàg. 401-413.

millor aquestes imatges, ens aproximem a una època difícil i polèmica, i a l'esforç d'un grup de professores per projectar socialment una imatge determinada amb uns objectius específics. Si bé sabem, a través de fonts escrites, que l'Escola Normal Femenina en aquells anys de canvi va patir les constants acusacions dels sectors més conservadors, que qüestionaven la seva tasca pedagògica, el que no hem analitzat fins ara és la resposta del nou claustre de professores. Les fotografies que hem localitzat ens aproximen precisament al que foren actuacions de projecció pedagògica i social fetes possiblement amb l'objectiu de dignificar davant l'opinió pública la tasca de la nova Normal i de les seves professores.

L'anàlisi de les imatges

La col·lecció de fotografies de representacions artístiques de l'Escola Normal Femenina que fem servir en aquest article s'ha localitzat a l'Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears, que custodia el fons arxivístic de les escoles normals de les Balears.⁸ Comencem dient això perquè la procedència de les fotografies és una variable que s'ha de tenir present a l'hora de fer-ne una lectura amb profunditat. Es tracta de sis fotografies que es guarden en una carpeta juntament amb altres imatges fotogràfiques que hem pogut datar en la segona època de l'Escola Normal Femenina (1913-1931).

Dinou són en total les fotografies que hem localitzat en aquesta carpeta, per la qual cosa podem dir que, en referència a l'època esmentada, el fons d'imatges guardat a l'arxiu de l'Escola Normal és molt petit. D'aquestes dinou imatges, a més de les que fan referència a les «vetllades artístiques» i que són les que nosaltres farem servir en aquest article, trobem, per una part, una col·lecció de set fotografies molt similars entre si, que retraten espais interiors de la Normal: el distribuïdor, una aula, dues sales, la biblioteca, un despatx i el laboratori. L'autor d'aquesta petita col·lecció és Josep Vila Coll, les imatges porten el logotip de Casa Vila, i així, tot i no estar datades, sabem que han de ser posteriors a 1922, any en què aquest estudi fotogràfic va ser creat. Molt possiblement aquesta col·lecció de fotografies d'espais coincidirà amb el canvi d'edifici de la Normal Femenina, que ocupà les instal·lacions de l'actual Consolat de Mar. D'altra banda, completen la carpeta en qüestió sis fotografies més de temàtica variada, algunes de les quals són fotografies d'estudi fetes a l'estudi fotogràfic Amer, on es veuen grups d'alumnes i professores i algun quadre plàstic d'inspiració clàssica, molt habituals durant la dècada dels anys vint; dues fotografies en concret pertanyen a la celebració del final de curs de la primera promoció de mestres d'aquesta segona etapa. I una darrera imatge retrata un grup de vint-i-nou alumnes amb les professores Mercedes Usúa (directora), Carmen Cascante i Rosa Roig, amb motiu d'haver participat en un viatge excursió a Barcelona l'any 1917. La fotografia, feta per M. A. Duran, un fotògraf mallorquí, també es publicà a la revista il·lustrada *Baleares* per donar notícia de l'activitat.⁹

Tot i parlar de poques imatges, un repàs merament superficial ja posa de manifest que cap no forma part d'aquesta carpeta per casualitat. Cada una de les imatges guardades

⁸ Una primera anàlisi del fons fotogràfic per a un estudi de la formació del magisteri femení pot consultar-se a: Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X.; Sureda Garcia, B. «La formació del magisteri femení a les Illes Balears fins a la II República en imatges». *Dones i Educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació*. Olot: Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca, 2010. Pàg. 135-149.

⁹ *Baleares* (14 d'abril de 1917), pàg. 10.

que han arribat a les nostres mans es féu amb la intenció de projectar una imatge moderna de la Normal Femenina (noves instal·lacions, activitats pedagògiques renovadores, com ara excursions, celebracions, actuacions, etc.), la qual cosa ens porta a reflexionar, si més no, sobre l'interès d'aquesta institució per deixar constància precisament d'allò que reflectia una imatge de modernitat i renovació pedagògica.

Però les fotografies que ens interessen en particular són, com ja hem dit, les sis que relacionem amb les primeres «vetllades artístiques». Una anàlisi acurada de les fotografies ens ha permès identificar-les, contextualitzar-les i finalment interpretar-ne el discurs iconogràfic. Anem per passes.

Com hem identificat les fotografies

A l'Arxiu Històric de la UIB només es guarden dues carpetes amb fotografies de les escoles normals. Una conté fotografies de les normals masculina i femenina durant l'època de la dictadura franquista, mentre que l'altra, que ja hem descrit en aquestes pàgines, conté dinou fotografies de les dècades de 1910 i 1920. En un principi, cap de les fotografies no porta ni la data ni cap altra referència que ens permeti identificar-les. Òbviament, pel fet de guardar-se en aquest arxiu en concret, entre la col·lecció de documents de la Normal, veient que només retraten al·lotes i identificant, endemés, algunes de les professores com Rosa Roig, Carmen Cascante o Mercedes Usúa (totes elles arribades a Mallorca l'any 1912-13), sabem que pertanyen a l'Escola Normal Femenina a partir de 1913 i abans de 1931, any en què es fusionaren les normals masculina i femenina amb el Pla professional de la República. Però més enllà d'això, en un principi no teníem gaire més informació.

Anàrem identificant totes i cada una de les fotografies (celebracions de final de curs, instal·lacions, excursions, quadres plàstics, etc.) fins que quedaren sis imatges fotogràfiques, totes dels mateixos format i dimensions, fetes pel mateix fotògraf (Amer). Tres d'aquestes fotografies retrataven representacions teatrals, mentre que les altres tres, fetes al pati interior del mateix edifici, mostraven, una, un grup de nenes petites amb bata escolar fent uns mateixos moviments, i les altres dues, un grup d'al·lotes més grans, vestides amb teles o túniques inspirades en la Grècia clàssica, representant moviments plàstics. Per l'autor de les fotografies i la tècnica les vàrem situar en la dècada de 1910. Que es retratessin obres de teatre ens va semblar relativament normal, ja que aquest tipus d'activitats habitualment eren fotografiades, però les altres tres fotografies ens cridaren més l'atenció, ja que eren molt semblants, tant per l'escenificació com pel vestuari, a les nombroses imatges fotogràfiques que les revistes il·lustrades de l'època publicaven sobre pràctiques del mètode Jaques-Dalcroze. De fet, dues de les tres fotografies en qüestió mostraven representacions plàstiques de moviments de rítmica amb postures típiques dels quadres plàstics dalcrozians, i la indumentària també era molt semblant a les imatges que tenim d'aquest mètode arreu de l'Europa d'aquesta època. La tercera fotografia, on es veuen nenes i algun nen, vestits amb la mateixa bata, i fent el mateix moviment, també ens recordà d'immediat una altra pràctica del mètode Jaques-Dalcroze, també molt fotografiada i difosa a través de la premsa il·lustrada, les cançons amb gests.

La següent passa va ser intentar localitzar, a través d'altres fonts, alguna evidència de representacions teatrals a la Normal Femenina de les Balears durant aquell decenni o de la coneixença i/o aplicació del mètode de Jaques-Dalcroze. D'ambdues qüestions trobàrem evidències que ens han permès identificar les sis fotografies en qüestió. A través de la tesi doctoral de Maria Antònia Roig sabem que l'Escola Normal Femenina a l'inici de la seva segona etapa organitzà nombroses activitats extraescolars per fer publicitat de l'Escola. Entre

aquestes activitats –excursions, viatges, festes, etc.– se celebraren, entre 1915 i 1918, les anomenades «vetllades artístiques»:

Aquestes activitats foren les primeres que el cos docent organitzà per tal de donar a conèixer la seva línia pedagògica a les famílies que els havien confiat l'educació de les seves filles i a la societat mallorquina en general, que s'assabentaven dels esdeveniments a través dels diaris que recollien l'acte amb un seguit de comentaris elogiosos.¹⁰

Aquesta mateixa informació també la corrobora Antoni Nadal al seu estudi sobre el teatre català al segle XX, on endemés ens diu que les obres teatrals que es representaven durant aquestes celebracions estaven escrites per les mateixes professores: «A la Normal de Balears l'any 1915 es va acordar instituir unes festes d'art i cultura pel carnaval, representant obres de teatre escrites per les pròpies professores, com per exemple l'obra d'un acte i dos quadres de Carmen Cascante titulada *La hora de la ilusión*».¹¹

D'altra banda, sabem de la coneixença i aplicació del mètode Jaques-Dalcroze a Mallorca per influència de Joan Llongueres Badia, introductor d'aquest mètode de pedagogia musical a Espanya. Marina Fernández Lamarca, professora de Música de la Normal Femenina de les Balears, fou alumna d'un curset normal sobre el mètode Jaques-Dalcroze celebrat a l'Institut Català de Gimnàstica Rítmica de Joan Llongueres durant l'estiu de 1915, any en què publicà un article sobre aquest mètode en la premsa mallorquina, en el qual assegurava que l'Escola Normal Femenina de les Balears tindria un curset del mètode Dalcroze que hauria de ser la llavor que fes fruitar l'aplicació d'aquest mètode a les escoles.¹² A través de fonts escrites no tenim constància que aquest curset es fes, però les imatges fotogràfiques ens demostren, si més no, que les alumnes de Fernández Lamarca conegueren el mètode i dugueren a la pràctica exercicis de rítmica dalcrozians.¹³

Com hem contextualitzat les fotografies

Dues de les imatges (fotografies 1 i 2) podrien ser de l'any 1915. La primera vetllada artística comptà amb una novetat pedagògica important, els exercicis de gimnàstica rítmica segons el mètode Dalcroze. La professora Marina Fernández, com ja s'ha dit, havia introduït a la Normal Femenina aquest, aleshores, innovador mètode. Segons el diari *La Almudaina*, a l'acte es realitzaren aquests exercicis de gimnàstica rítmica, al pati de l'edifici del carrer de Zavellà, «adornado con profusión de plantas é iluminado por gran número de farolillos y bombillas eléctricas de distintos colores».¹⁴ Les fotografies 1 i 2 estan fetes al pati de l'edifici del carrer de Zavellà, on s'ubicà la Normal Femenina quan abandonaren l'edifici de la Puresa, i abans de passar al del Consolat de Mar. La decoració del pati, amb fanalets i plantes, coincideix amb la descripció que se'n fa a la premsa local.

¹⁰ Roig Rodríguez, M. A. *La primera Escola Normal femenina Estatal de les Balears (1913-1931)* (tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears, 2006), pàg. 675.

¹¹ Nadal, Antoni. *Estudis sobre el teatre català del segle XX*. Barcelona-Palma de Mallorca: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Publicacions UIB, 2005.

¹² Fernández Lamarca, M.: «Sobre Gimnasia Rítmica», *La Almudaina* (25 de setembre de 1915).

¹³ Comas Rubí, F. «La pedagogia musical a Mallorca. La introducció del mètode l'educació pel ritme d'Émile Jaques-Dalcroze (1909-1922)». *Educació i Cultura*, núm. 10 (1997), pàg. 39-48.

¹⁴ Vegeu: Anònim. «Fiesta escolar en la Normal de Maestras», *La Almudaina* (15 de febrer de 1915), pàg. 1.



Fotografia 1



Fotografia 2

Una tercera imatge (fotografia 3), feta al mateix pati del carrer de Zavellà, però no necessàriament el mateix dia, ens mostra un grup de pàrvuls que representen l'escenificació de cançons amb gests segons el mètode de Jaques-Dalcroze. La fotografia esmentada podria ser de 1916, ja que sabem que aquest any Marina Fernández Lamarca introduí en les «vetllades artístiques» l'actuació dels pàrvuls de l'escola de pràctiques interpretant cants infantils amb gests. Sabem, fins i tot, quines foren algunes de les cançons acompanyades de gests que s'escenificaren durant les celebracions artístiques de la Normal Femenina l'any 1916: «Es casament des cucut», «El nin que no vol menjar sopes», o la «Història d'en Joan Petit».¹⁵ Però possiblement aquesta fotografia en concret és de 1917. Si ens hi fixem, es tracta d'un grup mixt, ja que hi apareix un nen, i aquest any la gimnàstica rítmica i les cançons amb gests les representaren un grup de pàrvuls mixt.



Fotografia 3

Les altres tres imatges corresponen a funcions teatrals. Entre 1915 i 1917 les alumnes de la Normal escenificaren obres de teatre, romanços, diàlegs, sainets, etc. D'aquestes representacions a l'arxiu de la Normal s'han conservat tres fotografies. Atesos els decorats i l'escenificació, la fotografia 4 probablement ens mostra la representació de l'obra *La rima eterna*, dels germans Quintero.

¹⁵ Vegeu: ANÒNIM. «Veladas de carnaval. En la Escuela Normal de Maestras», *La Almudaina* (8 de març de 1916).



Fotografia 4

Sabem que el professor de dibuix de la Normal, Joan Pizà, confeccionà uns decorats expressament per a l'escenificació d'aquesta obra. Si observem la fotografia 4 veurem com el que es veu coincideix amb la descripció d'aquesta obra:

En tierras castellanas y en uno de los patios exteriores del muy noble y vetusto Monasterio del Valle, pasa la acción de esta comedia. Hay en este patio ruinoso, cuyas piedras están carcomidas y ennegrecidas por el peso y azote de los siglos, una tapia almenada al frente; á la derecha del actor, un elevado muro cubierto de hiedra y de campanillas azules, y á la izquierda una puerta de arco, sobre la cual aparece, borroso ya y deshecho, un rico escudo señorial [...] Al pie del muro de las campanillas hay un ancho pilar que sirve de asiento, y al lado de la puerta dos ó tres sillas tosca [...] Los jaramagos y las zarzamoras que asoman entrelazados por las almenas de la tapia, las amapolas y las margaritas, las espigas y plantas parásitas que crecen libres donde quiera, y el musgo y la yerba menuda que brotan entre las grietas de los muros y en el suelo, son pintoresco y fiel testimonio del abandono y soledad en que el vetusto y noble Monasterio se halla.¹⁶

També ens arisquem a aventurar que la fotografia 5 pot representar l'escenificació de l'obra *La suerte de Isabelita*, de Martínez Sierra, de 1917. Quintero i Sierra són autors reiteradament elegits per les professors de la Normal per escenificar les seves obres. En

¹⁶ http://www.archive.org/stream/larimaeternacome00alva/larimaeternacome00alva_djvu.txt (darrer accés: 25 de març de 2013).

aquesta fotografia veiem el que podria ser la porta d'un obrador de flors artificials (es veuen sobre la tauleta), en consonància amb l'argument d'aquesta sarsuela còmica.



Fotografia 5

No hem pogut trobar, però, informació que ens permetés contextualitzar la fotografia 6, en la qual es pot veure un grup d'alumnes vestides de religioses en el que sembla també una representació teatral.

Elements per a un discurs iconogràfic

Quines coses hem de tenir en compte a l'hora d'analitzar el discurs d'aquestes imatges? En primer lloc, cal plantejar-se una evidència derivada del sol fet que, per motius tècnics, en aquells anys no es pogués fer de cap altra manera: cap d'aquestes fotografies no és espontània, totes són escenificacions deliberadament preparades per a la imatge i, per tant, per a la posteritat.

Totes, endemés, estan fetes durant el dia, possiblement per aprofitar la llum solar, mentre que les «vetllades artístiques», com el seu mateix nom indica, es feien al vespre. És clar, doncs, que aquestes imatges no són testimoni gràfic de les «vetllades artístiques», sinó evidències de la representació gràfica de les vetllades. L'Escola Normal possiblement les duia a terme a la nit. D'alguna manera, la mateixa Normal, decidint el que es fotografiava en concret, l'escenificació, postures, elements, etc., visualitzà, abans que succeís, el que serien aquestes vetllades. Si les fotografies no es captaren de manera espontània durant les

actuacions, el fet que fossin escenificacions prèvies implica que responen a la imatge que la Normal es va configurar, i hi entra en joc tota una simbologia del que les professores consideraven més representatiu del que volien transmetre o deixar constància.



Fotografia 6

Així doncs, en l'anàlisi d'aquestes fotografies podem destacar el que es veu, el que es materialitza en referència al que va passar, començant pel fet que el mètode Dalcroze es va practicar a la Normal Femenina de les Balears o que es feren les obres de teatre que es fotografien, fins a altres detalls com, per exemple, quin tipus d'indumentària portaven, com era el pati de l'escola, quantes alumnes tenia la Normal en aquella època i qui eren, quins decorats es feien servir per a les obres de teatre, quin vestuari o mobiliari, etc. Aquesta materialització del passat, no obstant això, no ens ha d'enganyar. Les imatges no són testimonis directes d'esdeveniments que succeïren, com per exemple les «vetllades artístiques», sinó de l'interès de les professores per deixar constància d'unes activitats que s'havien de fer o s'havien fet en un moment diferent del moment en què es féu la fotografia. Com a testimoni del que va passar objectivament durant les «vetllades artístiques», doncs, aquestes fotografies serien molt qüestionables. No capten, definitivament, un instant concret d'aquelles vetllades.

Però sí que ens mostren moltes altres coses que només podem analitzar entenent precisament que la fotografia ni és ni ha de ser, com a font històrica, l'evidència gràfica objectiva d'un instant del passat. El que no es veu a simple vista són qüestions com què motivà que es fessin les fotografies?, per què s'escenifiquen unes coses concretes?, quin moment en concret de les obres de teatre representen les fotografies, si és que representen un

moment concret, o tal volta no és una escenificació d'un instant de l'obra i, per tant, el que podem veure nosaltres no es correspon amb cap moment real del que va succeir?..., i si totes les imatges són representacions d'allò de què es volia deixar constància, quina informació ens ofereixen com a fonts històriques?

El que ens mostren aquestes fotografies no és la imatge de les «vetllades artístiques», sinó la que la mateixa Escola Normal pretén mostrar del que són i signifiquen. Fer venir un fotògraf professional per deixar constància d'unes activitats organitzades per l'Escola demostra la rellevància d'aquestes per a la mateixa institució. Fotografiar, entre les diverses activitats organitzades, les més plàstiques, demostra un clar interès propagandístic, una intenció de fer visible allò més cridaner de les «vetllades». El fet de fotografiar obres de teatre, algunes de les quals escrites per les pròpies professores, o escenificacions d'un mètode pedagògic innovador com el Jaques-Dalcroze, demostra un clar objectiu de projectar una imatge de modernització pedagògica.

A manera de conclusió, hi ha un discurs iconogràfic de la modernització pedagògica?

Sintetitzant el que ja hem dit, les fotografies analitzades fins ara serien escenificacions (preparades expressament per fer la fotografia) de les actuacions que les professores de la Normal Femenina pensaven que eren més vistoses estèticament i més innovadores pedagògicament. Però, què és per elles allò que visualitza millor el que elles mateixes conceben com a modernitzador?

Després d'analitzar moltes imatges fotogràfiques d'aquesta època de primer terç de segle XX, arribem a la conclusió que hi ha una sèrie de símbols i pautes que es repeteixen en totes les fotografies que pretenen mostrar pràctiques i/o experiències renovadores pedagògicament.¹⁷

Una d'aquestes pautes és fotografiar escenes que representen l'activitat en desenvolupament. És evident, pel que hem dit, que la imatge no s'ha captat en el moment, per exemple, en què s'estaven representant les obres de teatre, però la fotografia intenta simular una escena de l'obra. Podrien haver fotografiat les alumnes que participaven en aquelles obres fora de l'escenari, o simplement col·locades davant els decorats o en qualsevol altre lloc, com feien les típiques fotografies de grup fetes amb la intenció de deixar constància de qui eren els protagonistes d'aquell moment, i no tant de l'acció que s'havia dut a terme. Això no obstant, amb l'escenificació del que seria la representació teatral, hi trobem una clara intenció de mostrar *moviment* o acció. El moviment fou un dels elements clau de l'ideari pedagògic renovador d'inicis del segle XX. No bastava deixar constància que s'havien fet obres de teatre, que en si mateixes ja suposaven una pràctica escolar renovadora, la manera de deixar-ne testimoni portava implícit un missatge de modernització a través de la idea de moviment.

Un altre símbol molt present en el discurs iconogràfic de la modernització pedagògica és la decoració amb elements naturals, que connecten amb la idea de *naturalisme* propi dels moviments de renovació pedagògica del segle XX. En les imatges dels quadres plàstics

¹⁷ Un recull de les nostres aportacions entorn de l'ús de les imatges com a fonts historicoeducatives es pot consultar a: Comas Rubí, F.; Motilla Salas, X.; Sureda Garcia, B. *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2012.

dalcrozians podem apreciar una gran quantitat de plantes, cosa que també destaca la premsa de l'època quan descriu la decoració del pati de la Normal durant les «vetllades artístiques». No és el primer cop que observem plantes en escenes de caràcter educatiu. A diferència de les fotografies d'aules i/o pràctiques pedagògiques més tradicionals, quan es vol mostrar innovació o renovació metodològica sovint s'inclouen elements de decoració que ens remeten a la natura.

El *paidocentrisme* també hi és present. A cap de les imatges fotogràfiques no hi podem veure la figura de la professora. Les alumnes de la Normal, i els nens i nenes de l'escola de pràctiques en el seu cas, són els protagonistes de les imatges. Obviant la figura del mestre no s'entreveuen les jerarquies tradicionals, ni elements de disciplina repressiva intrínsecs a la presència d'una figura dominant, de manera que les alumnes es converteixen en el centre de l'activitat pedagògica. La no-presència de la figura del mestre o, en altres casos que no són els de les sis fotografies analitzades aquí, el fet que el mestre ocupi un lloc no destacat en la fotografia, simbolitza el respecte cap a l'*autonomia* de l'alumne, un altre dels pilars de la modernització pedagògica.

En aquest cas, doncs, les imatges analitzades ens deixen entreveure la projecció que les professores de la nova Normal Femenina volien tenir en una societat en aquells moments majoritàriament recelosa de la seva tasca pedagògica. La idea de modernitat, representada tant per pràctiques pedagògiques renovadores com ara el mètode Dalcroze com per elements que representaven en aquells moments i per aquelles mestres símbols de modernització, com la idea de moviment, natura o autonomia, era la que volien transmetre. Però, sobretot, la idea que aquesta modernitat implicava els valors esmentats, i no altres de més qüestionables (desordre, amoralitat, etc.), que eren acusades en aquells moments de fomentar.

Els autors

Francesca COMAS RUBÍ (1972) és professora titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB. Ha centrat la seva recerca en la història de l'educació a l'època contemporània, concretament en temàtiques relacionades amb el moviment de renovació pedagògica entre finals del segle XIX i primer terç del segle XX. Actualment és vicepresidenta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. E-mail: xisca.comas@uib.es

Bernat SUREDA GARCIA (1953) és catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Director del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB. Des dels anys vuitanta del segle XX ha fet recerca historicoeducativa centrada en temàtiques com els orígens del sistema educatiu a Espanya, els llibres escolars, els moviments juvenils i la renovació educativa del segle XX. És membre del consell de redacció de les revistes *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria i History of Education & Children Literature* i codirector d'*Educació i Història*. *Revista d'Història de l'Educació*. E-mail: bernat.sureda@uib.es

**La primera escuela
de enfermeras de
Baleares: *Santa
Madrona* de Palma de
Mallorca (1930-1935)**

M^a del Carmen Fernández
*Departament de Pedagogia
i Didàctiques Específiques.
Universitat de les Illes Balears*

Roser Mir Ramonell
*Centre Municipal de Salut.
Regidoria de Sanitat i Consum.
Ajuntament de Palma
(Illes Balears)*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
163-194

La primera escuela de enfermeras de Baleares: *Santa Madrona de Palma de Mallorca*

The first school of nurses in te Balearic Islands: *Santa Madrona of Palma de Mallorca*

M^a del Carmen Fernández Bennàssar y Roser Mir Ramonell

Abstract:

In this article the origin and historical development of the first School of Nurses in the Balearic Islands is described; created on 6 February 1930 under the sponsorship of the 'Old-Age Pension and Savings Bank' and with the impulse of the Chief Executive Officer, D. Francisco Moragas and Barret. In later years, two more Schools of Nurses would be inaugurated in the Balearics; one in Mahón (Menorca) in 1931, and another in Ibiza in 1932. The sources used were essentially the 71 issues published monthly during 1930-1935 (both inclusive) of the Magazine 'Balearic Feminine Life', published by this institution in Palma de Mallorca, through the Institute of the Working Woman.

Keywords: History, Schools of Nurses in the Balearics Islands, medical services.

Resum:

En aquest article es descriu l'origen i el desenvolupament històric de la primera escola d'infermeres de les Illes Balears, creada el dia 6 de febrer de 1930 sota el patrocini de la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis i amb l'impuls del seu director general, Francesc Moragas i Barret. En anys posteriors, s'inaugurarien dues escoles d'infermeres més a les Balears, una a Maó (Menorca) el 1931, i una altra a Eivissa el 1932. Les fonts utilitzades han estat fonamentalment els 71 números publicats mensualment durant els anys 1930-1935 (ambdós inclosos) de la revista Vida Femenina Balear, publicada per aquesta institució a Palma a través de l'Institut de la Dona que Treballa.

Paraules clau: història, escoles d'infermeria de les Illes Balears, prestació de serveis dispensaris.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2014.

1. Introducción

A lo largo del siglo XIX, debido en gran parte al desarrollo de las ciudades fruto de nuestro incipiente industrialismo, fue surgiendo dentro de la que se denominaba la *cuestión social*, el sentido de la beneficencia, orientado a las clases menesterosas, que luego, con el reformismo propio de la Restauración, tuvo también su correlato en el ámbito educativo.¹ En este sentido, cabría citar la obra de Concepción Arenal (1820-1893), que fundamentalmente, a partir de 1860, y en el contexto del catolicismo social, se preocupó por las cuestiones propias del filantropismo, que luego, aplicaría al problema carcelario y a la situación de la mujer, siendo considerada la primera feminista del país; también cabe decir que se aprovechó en parte, de la brecha abierta por los krausistas en relación a los derechos de formación de las mujeres, lo que le valió la inquina de la *Acción Católica de la Mujer*, movimiento conservador patrocinado por la Iglesia para oponerse a los signos de libertad que se desprendían del Sexenio Revolucionario.

No obstante, este primer feminismo, asentado básicamente en el derecho de la mujer a la cultura, se prolongó en el tiempo, debido a la doble faceta que la Iglesia manifestó en el siglo XX; por una parte, cerrada en sus bastiones más conservadores, (en la España rural, en las pequeñas ciudades...) con escasos cambios en relación al siglo pasado, pero por otra, paralelamente, más comprensiva con el desarrollo educativo de la mujer, propiciado, todo hay que decirlo, por las sucesivas mejoras que el Estado iba desarrollando en materia educativa. El descenso en las tasas de analfabetismo, la renovación de la escuela pública con maestras cada vez más preparadas, fruto de la labor de las profesoras normales salidas de la *Escuela Superior del Magisterio*, el aumento de la población femenina en los Institutos de bachillerato, y la posibilidad de la formación universitaria femenina, sin duda coadyuvieron para que la autoridad eclesiástica se adaptase en parte a una realidad que de cada vez era más incuestionable.

Cabe decir que el trabajo que aquí presentamos –la primera escuela de enfermeras de las Baleares– a pesar de que su inauguración casi coincide en el tiempo (1930) con el advenimiento de nuestra Segunda República, no está contextualizada ni mucho menos en el feminismo republicano. Hay que tener en cuenta, que a partir de la década de los años veinte se dejan sentir voces femeninas que superan el *feminismo cultural* y que se lanzan ya sin ambages al logro de una igualdad social y política de la mujer. En este sentido, la obra de Clara Campoamor, una de las primeras abogadas españolas, y de Victoria Kent, ambas diputadas en el parlamento español, fueron acaso las representantes más conspicuas de este nuevo feminismo que culminaría con el logro del sufragio femenino a partir de 1933.

Ante este panorama, la Escuela de Enfermeras de la Santa Madrona se encuentra mucho más anclada en el tiempo y lejos entonces de la coetaneidad femenina de su época. Claro que

¹ En este contexto surgieron las *Cajas de Ahorro Escolares*, que de manos de los educadores de la *Institución Libre de Enseñanza*, se divulgarían a lo largo y ancho del país hasta bien entrado el siglo XX. Su pretensión fue aunar educación, formación y ahorro como un proceso concadenado y unitario a desarrollar en la escuela. También cabría citar en este mismo sentido al leonés Braulio Antón Ramírez, autor de obras como *Instrucción práctica para las Cajas de Ahorros escolares*, Madrid, Arribáu, 1879, y también del mismo año: *Cajas de Ahorros Escolares para niños*, Madrid, Impr. De Moreno y Rojas. Por fin recordemos que el Gobierno, en 1880, legisló en este sentido; vid. Ley de 29 de junio, específicamente art. 4. Años más tarde (1911) también se legisló para crear Mutualidades Escolares de Previsión, experiencias estas más minoritarias, que sin embargo, llegaron a contar con publicaciones periódicas como la que se editaba en Madrid -nos referimos a la *Revista de Previsión Escolar y Mutualismo infantil*- a partir de 1934.

también es necesario considerar que el feminismo republicano era minoritario incluso en las grandes ciudades; la realidad femenina estaba lejos de los ideales del feminismo político, y lejos, diríamos, de cualquier concepción feminista, ya que la mujer seguía sin visibilidad social, ni jurídica, y considerada en el mejor de los casos, como ciudadana de segunda clase.

Pues bien, ante tal dicotomía, nuestro centro se nos presenta como propio de una institución civil, aunque, eso sí, con un alto nivel de implicación religiosa, como se evidenciaría no sólo por su denominación, sino, tal como veremos, por el papel relevante que juegan las autoridades eclesiásticas, por sus actividades religiosas, y por el sentido asimismo cristiano que animaba a *Vida Femenina Balear*, revista muy próxima a la escuela que nos concita en esta ocasión. Por lo que respecta a su actividad principal –la formación de enfermeras– no hay duda que se enmarca dentro de este *feminismo cultural* del que hemos hablado, ya que, en efecto, con este centro, se dió la posibilidad de abrir un nuevo campo profesional a las mujeres de las Baleares, con todo lo que ello suponía de formación, de independencia económica y de realización personal.

Sin embargo, aquí cabe plantearnos cuál era el objetivo último de tal experiencia; ¿se centraba exclusivamente en la formación sanitaria?, ¿o esta formación era un escalón intermedio para el logro de unos servicios sociales (protección socio-sanitaria) que la mujer trabajadora no poseía?. Es evidente que el segundo interrogante nos aproxima más a lo que realmente era y pretendía ser nuestra Escuela de Enfermería. Sin embargo su gran aportación a nuestro parecer es que no se puede hablar ya de beneficiencia, superando pues las premisas de la filantropía social del siglo XIX. Efectivamente, tal escuela debe verse en una doble vertiente; por una parte como heredera del feminismo cultural, pero por la otra, alejada ya de las acciones benéfico-protectoras, y/o caritativas, ya que era la propia mujer la que abonaba las cuotas que le permitían acceder a tales beneficios. Se trataba pues de un acto de independencia personal ya que era la propia beneficiada la que se pagaba su protección.

Con la escuela de enfermeras *Santa Madrona*, se prolonga el feminismo cultural pero a la vez se rompe con el sentido benéfico propio también del anterior siglo. Por otra parte se mantiene lejos de los aires renovadores del feminismo español surgido como una forma más de oposición a la dictadura primo-riverista. Estaríamos pues ante un modelo intermedio, alejado del feminismo político, pero a la vez lejos también del sentido caritativo y benéfico que albergaba la cuestión social en la Restauración.

A pesar de que nos faltan estudios sobre la condición femenina en las Baleares, nos atreveríamos a decir que lo que supuso la aportación de la *Santa Madrona* y de la asociación que le era propia (Asociación de la Mujer que Trabaja), fue un hito sin precedentes en la historia de la mujer en las Baleares, pues difícilmente podremos encontrar unos niveles de protección socio-sanitaria femeninos como los que se lograron, que además eran independientes de la beneficiencia pública y eclesiástica. Sobre el papel, estaríamos en una situación intermedia entre los dos modelos feministas citados, pero en realidad, supuso lograr una situación que la mujer isleña jamás había conseguido hasta entonces.

La *Santa Madrona* fue, sin duda, una experiencia pionera de protección de la mujer que se basó en la cultura y la formación, para a partir de aquí, dotarla de unos servicios sanitarios sin visos de ayuda social o benéfica, ya que como dijimos –y en ello reside su originalidad– iba dirigida a un perfil de mujer trabajadora, y por tanto, con posibilidades de independencia económica. En el fondo estamos ante un ejemplo de la necesidad que tenemos de relativizar las cosas y las situaciones cuando queremos historiar cualquier aspecto de nuestro pasado. En esta ocasión, estamos ante un modelo inspirado en el primer feminismo, pero al mismo

tiempo ante un avance sorprendente de los derechos de la mujer. En Mallorca y no hablemos en Menorca o en Ibiza (aún con paludismo), la aportación de la *Santa Madrona*, se configura como una de las grandes aportaciones en pro de la mujer trabajadora, a unos niveles como nunca antes se había dado entre nosotros.

2. Orígenes y contexto

Las Cajas de Pensiones para la Vejez y de Ahorros y su Monte de Piedad, tenían en el momento de su creación² dos funciones básicas: la primera, la captación de recursos, que consistía en invertir los ahorros que la gente depositaba en las oficinas de su institución, y la segunda, la distribución de excedentes, que se distribuían a través de la Obra Social y Cultural Benéfica, con una oferta amplia y variada de organismos y programas que repercutían sobre los sectores más necesitados en aquellos años: educación, bibliotecas, vejez, agricultura, mujeres, sanidad etc. El organigrama de la Obra Social y Cultural Benéfica de la Caja que nos ocupará en este trabajo³ abarcaba a los inicios de la década de los años treinta del pasado siglo, las siguientes instituciones:

- a) Obra social sanitaria: Escuelas de enfermeras, clínicas, dispensario, lucha antituberculosa, ayuda a minusválidos (escuelas de sordo-mudos, sistema *Braille*) así como rehabilitación física,
- b) Obra social-agro-pecuaria;
- c) Obra social para la vejez: centros de ocio y residencias para jubilados;
- d) Obra social infantil y escolar,
- e) Obra social cultural: bibliotecas públicas gratuitas.⁴

² *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 1 (febrero 1930), p. 6. «Su inauguración oficial fue el 16 de abril de 1904. Ha sido clasificada como de Beneficencia particular, por la Real orden de 22 de noviembre de 1905, y por las de 26 de diciembre de 1908 y 8 de mayo de 1909, al dictarse el Real Decreto de 21 de noviembre de 1929, ha solicitado inmediatamente su inclusión en el nuevo régimen de ahorro popular. Además, la disposición final 4ª del propio Decreto, establece categórica y expresamente que la Caja de Pensiones para la Vejez y de ahorros y su Monte de Piedad de la Virgen de la Esperanza gozarán de los beneficios y condiciones legales de Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Patronato, a todos los efectos. La CPVA tiene, por tanto, el doble carácter de Caja general de Ahorro popular y el de Caja Colaboradora del «Instituto Nacional de Previsión» para todas las provincias de Cataluña y Baleares. Es además Delegada de la «Caja Central de Crédito Marítimo», y, entre los servicios cuya gestión le ha confiado el Estado, figura el relativo al Régimen de subsidio a familias numerosas, establecido por el Real Decreto de 21 de junio de 1926. También contribuyen a la gestión de los Seguros Sociales del Estado, entre los que corresponden en esta Sección el Régimen de Retiro Obrero Obligatorio y el Subsidio de Maternidad, anticipo éste del Seguro establecido por el Real Decreto Ley de 22 de marzo de 1929, próximo a implantarse. Sus finalidades son: Facilitar a todas las clases sociales la práctica del ahorro, desarrollando una actuación:

- a) Educativa, en cuanto contribuye a difundir y propulsar las virtualidades de los deberes y virtudes sociales, especialmente del ahorro.
- b) Práctica, merced a sus operaciones de ahorro.
- c) Social y Benéfica, por realizar sus inversiones absteniéndose de toda «finalidad lucrativa».

³ Nos referimos a la *Caja de Pensiones para la Vejez y de Ahorros de Cataluña y Baleares*, hoy popularmente conocida como *La Caixa*, y que conforma el fundamento del denominado *Caixabank*. A partir de aquí citaremos por CPVA.

⁴ BERTRAN, M.C. (1979): *Les biblioteques de "la Caixa"*, Barcelona. Associació del Personal de "la Caixa", p. 39. Tesina mecanografiada.

De entre todas las instituciones sociales y culturales, nos centraremos, a partir de ahora, en la Obra Social y Cultural Sanitaria,⁵ que se llevó a cabo en las Islas Baleares con la creación de la primera Escuela de Enfermeras en Palma de Mallorca, lo que dio lugar a las siguientes instituciones, organismos y prestaciones: clínicas, dispensarios, asistencia médica a domicilio, guardias, cuidado de enfermos en casas particulares y bolsas de trabajo para las enfermeras y casas de familia.

Las beneficiarias de dichos servicios eran las mujeres trabajadoras, que estaban afiliadas al *Instituto de la Mujer que Trabaja* (IMT).⁶ Las condiciones para la admisión de afiliadas eran las siguientes:

- a) Tener la edad reglamentaria, que comprende de los 14 a los 45 años.
- b) No padecer enfermedad crónica.
- c) Cumplir los requisitos de trámite vigentes para la inscripción de afiliadas.
- d) Abonar una cuota de entrada de 2 pesetas.
- e) Satisfacer mensualmente la cuota de 2, 3 o 4 pesetas según la categoría de las afiliadas que se elija.

Los derechos y ventajas de las afiliadas a partir de su afiliación eran:

a. Recibir gratuitamente *Vida Femenina Balear*, Boletín mensual del IMT, dedicado a sus afiliadas, mujeres trabajadoras, en el que quedaban plasmados sus ideales que eran los siguientes:

- no demandar ningún sacrificio pecuniario.
- no tener abonados ni suscriptores.
- poder ser leída por todas las afiliadas de la Organización Balear del IMT.
- poder penetrar en sus domicilios y hacer germinar en sus hogares la semilla de los amores santos.
- inspirarles sentimientos de ahorro y previsión.
- enseñarles y facilitarles las prácticas del Mutualismo para enfermedades.
- llevarlas a la vida del socorro social.
- conducir a las enfermeras a los Dispensarios y a las Clínicas cristianas del IMT
- agruparlas en la Obra Maternal y ayudarlas a ser buenas y ejemplares madres de familia.
- apoyarlas económicamente en el momento augusto de la maternidad.
- hablarles de las excelencias femeninas en el mundo de la beneficencia y
- cantar siempre las sublimidades de la feminidad, desprendidas del amor divino de la Madre de Dios.

⁵ La Obra Social Cultural, ya ha sido analizada por las autoras de este artículo. Véase. PASTOR, I, Y FERNÁNDEZ, M. C.: «Les biblioteques y cases de cultura de “la Caixa” a les Illes Balears (1929-1999)». *Revista d'Història de l'Educació*, Núm. 9-10, 2006-2007. Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Filial de l'Institut d'Estudis Catalans, pp. 244-269.

⁶ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 1, (febrero 1930), p. 2. El IMT, era un «Organismo de acción benéfico-social femenina, dedicada a la mujer obrera y a la vida social», creada por la CPVA. A partir del mes de febrero de 1930 en el que apareció publicado su primer número, cada mes y hasta que se deja de publicar dicha revista, irán surgiendo noticias relativas a la Obra Social Sanitaria desarrollada por dicha institución.

El articulista del texto escribe textualmente que *Vida Femenina Balear*, «al publicar hoy su primer número, hace promesa entusiasta y firme de guardar siempre fidelidad a estos objetivos, no olvidando nunca que el IMT, cuya voz ha de llevar en Baleares, es obra de amor que ha de vivir solo para el bien moral y material de las mujeres de Baleares que viven de su trabajo o que desarrollan su existencia en el seno de familias obreras».⁷

B. Ser visitadas en los Dispensarios, a partir de los 3 meses, bajo las siguientes condiciones:

- Ser visitadas en los Dispensarios, las ascendientes, descendientes y hermanas de las afiliadas que por su edad no puedan estar afiliadas.
- Visita médica domiciliaria en los casos de enfermedad con derecho a subsidio.
- Cobro en los casos de enfermedad de medicina, de 3, 6 o 7 pesetas diarias, según la cuota pagada por la afiliada sea de primera, segunda o tercera categoría. Este subsidio era satisfecho con arreglo a la duración de la enfermedad, hasta el período máximo de 90 días.
- Cobro de subsidio en los casos de cirugía menor, de 2, 4 o 5 pesetas diarias, hasta la duración máxima de 30 días, según la categoría de las cuotas.
- Disfrute con sujeción a las condiciones reglamentarias, de los servicios y ventajas de las demás secciones del IMT, como Clínicas, Casas de familia, Bolsa de Trabajo etc.

A partir de los 8 meses:

- Operaciones quirúrgicas de cirugía mayor, siempre que las afecciones que las motiven se hayan iniciado después de la afiliación.
- Cobro de subsidio de cirugía mayor de 3, 6 o 7 pesetas diarias, hasta la duración máxima de 60 días, según la categoría de la cuota.

A partir de los 10 meses:

- Asistencia médica domiciliaria por el personal de la Obra Maternal, en partos y abortos, siempre que la afiliada haya pasado por el Dispensario de obstetricia

A partir de los 2 años:

- Cobro en caso de maternidad, de los subsidios de 2 pesetas diarias durante las 4 semanas anteriores y posteriores al parto, si la afiliada satisface cuota de primera o segunda categoría; y de 3 pesetas diarias durante el mismo tiempo, si satisface la cuota de tercera categoría.

A partir de los 3 años:

- Entrega a la familia de la afiliada que fallezca la cantidad de 50 pesetas.

⁷ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 1 (febrero 1930). p. 2.

3. La Escuela de Enfermeras de Santa Madrona de Palma de Mallorca y sus filiales en Menorca e Ibiza (1930-1935)

Sin lugar a dudas, un pilar fundamental de la Obra Social y Cultural Benéfica Femenina de la Caja para la Vejez y de Ahorros de Cataluña y Baleares,⁸ fue la creación de la primera Escuela de Enfermeras de Baleares, filial de la de Barcelona, que fue inaugurada el día 6 de Febrero de 1930 en Palma de Mallorca, e instalada en la casa que se estaba terminando de construir en la esquina de las calles Colón y Perejil; concretamente, la ubicación de la Escuela era Calle Perejil nº 15, pral.⁹

El relator (anónimo) del evento nos describe, en la *Revista Femenina Balear*, con todo lujo de detalles el acto de la inauguración de la Escuela de Enfermeras refiriéndose a su apertura, a los asistentes, así como a la organización del plan de estudios del primer curso de la Escuela de Enfermeras, informando de su profesorado, de las disciplinas que deberían cursar, horario y número aproximado de alumnas matriculadas en el primer curso, así como el trabajo que deberían realizar las futuras enfermeras.

El responsable de abrir tan importante acto correspondió al Director General de la Institución D. Francisco Moragas, quién expuso los motivos de la *Caixa* al crear dicha Escuela. Habló después el Consejero D. José Feliu y Fons, ofreciendo su apoyo para conseguir el desarrollo de la obra benéfica social iniciada por la institución y finalmente habló el Canónigo D. Mateo Alzamora, Consiliario del IMT»,¹⁰ evidencia clave del catolicismo de la Institución, tal como habíamos mencionado.

También en el relato queda plasmado el servicio social de la escuela así como el ideario de la institución a través del siguiente texto: las Enfermeras de Santa Madrona constituyen «un servicio social que con su técnica y su moralidad, puede afirmarse que tiene actuación científica moderna y que realiza funciones de asistencia cristiana y generosa, pues su idealidad y sus realidades prácticas se fundamentan en el credo católico y en las enseñanzas del Evangelio». Una vez más encontramos evidencias de su religiosidad pero aquí con una perspectiva novedosa, muy alejada de las tesis que la propia Iglesia mantenía, ya que ahora la religión se aúna con la ciencia, lo que no dejaba de ser un gran avance en relación a las tesis que relacionaban fe con servicios sociales.

Siguiendo con las características de la escuela, decir que, el relator de la revista que nos sirve de guía, mencionaba las funciones de las futuras enfermeras:

- Enfermeras que cuidarán de las Clínicas y de los Dispensarios, que al amparo de la CPVA, serán la base de la asistencia médica de las afiliadas a dicho Instituto.
- Enfermeras que desarrollarán sus funciones profesionales en Clínicas y Dispensarios y en gabinetes médicos particulares, y
- Enfermeras que cuidarán a los enfermos en sus propios domicilios.

⁸ Recuérdese, hoy conocida como *La Caixa*, o *CaixaBank*.

⁹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 29, (junio 1932), p. 264. La CPVA, solicitó al Ayuntamiento de Palma la sustitución del nombre de la calle Perejil, por lo inapropiado del nombre para dicha institución, por la Calle Previsión nº 15; petición que fue atendida y que a partir de 1932 aparece con su nueva denominación hasta la actualidad

¹⁰ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 1, (febrero 1930), pp. 13 y 14. Los asistentes al acto, además de los ya citados anteriormente fueron: Srta. D^a Mercedes Piñol, los médicos: D. Pedro Giménez, D. Jaime Munar y D. José Abrines; la Delegada General del IMT, Srta. D^a Elena González, el Delegado General de la Caixa D. Mariano Milán, el oficial de Secretaría de la misma, D. Joaquín García y representaciones de la prensa de Palma.

A las señoritas inscritas, unas 20, (no se especifica el número) la Caixa, las obsequió con el regalo de una libreta de ahorro, encabezada con una imposición de 25 pesetas. Considera el autor del artículo que la profesión de enfermera, para la mujer, es actualmente lo «suficiente conocida e indispensable para asegurarse un medio de vivir», por las siguientes razones:

- La enfermera es y será más, conocida y solicitada en clínicas, hospitales y casas particulares, para cuidar enfermos.
- Puede, además especializarse en algunas de las ramas que integran sus estudios: masajistas, anestelistas, laboratorios químicos o bacteriológico.
- Pueden ganar un buen sueldo.
- Por la sencillez de sus estudios, que no pasan de las nociones elementales de sus asignaturas.
- Es una carrera que está al alcance de toda mujer, ya que en nuestros tiempos el desenvolvimiento intelectual de la misma va progresando visiblemente.
- Para la mujer que no necesite de su trabajo, los estudios de enfermera son, la ilustración más práctica y de útil provecho para ella; tanto si vive en el seno de su familia, como si está llamada a formarla.
- Puede ejercer su profesión por afición y por gusto (actualmente la denominamos voluntariado).
- Con dichos estudios, la mujer, además de adquirir una dote de ciencia, de valor grande para todos los momentos de su vida, vería lo hermoso que es proporcionar a los desgraciados alivio, consuelo e incluso salvar la vida a uno de nuestros semejantes».

a. La Escuela de Enfermeras de Menorca

La noticia publicada en noviembre de 1930, es realmente interesante porque posibilitaba que muchas mujeres de Menorca pudieran cursar los estudios de Enfermera en la capital de su isla (Mahón). Para tal fin, se adquirió una hermosa finca situada en la carretera de San Luís, (que reunía las condiciones necesarias para su instalación y servicio), creándose una Sucursal de la Escuela de enfermeras, por lo que no habría necesidad de desplazarse a Mallorca; como se comprenderá tal noticia fue recibida con gran entusiasmo, puesto que «comenzaron un buen núcleo de alumnas, cada día en aumento».¹¹

La segunda noticia, nos informa que las alumnas de la Escuela de Enfermeras Sociales menorquinas, habían celebrado con brillantez los exámenes de fin de curso, que fueron presididos por el Director General, Sr. Moragas, por la Secretaria General, Srta. Piñol y por la Delegada del Instituto en Mahón Srta. Mercedes Santamaría. Se examinaron del primer curso 13 señoritas, dos de ellas con Matrícula de Honor. También se remarca el éxito del IMT en Mahón ya que en menos de un año se «han afiliado 300 mujeres trabajadoras de clase media, y se han practicado 503 visitas domiciliarias y prestado cerca de 1000 servicios en sus Dispensarios médicos». El Director General, ha querido responder generosamente a la adhesión incondicional de las mujeres trabajadoras, estableciendo la Clínica de Menorca, para que puedan ser atendidas cuando tengan necesidad de ello».¹²

¹¹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 10, (noviembre, 1930), p. 112

¹² *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 22, (noviembre, 1931), p. 205

b. La Escuela de Enfermeras de Ibiza

La primera noticia aparecida en 1932, hace referencia a la inauguración de la Escuela de Enfermeras Sociales de la CPVA en su Delegación de Ibiza, cuya creación era un acuerdo adoptado por la CPVA para «corresponder a los grandes éxitos» obtenidos por la misma en Ibiza, siendo a la vez testimonio de la firme resolución de prestar a la isla todas las cooperaciones sociales posibles. La Escuela de enfermeras fue inaugurada el «día 4 de febrero de 1932 en los locales de la CPVA. La Srta. Piñol, secretaria del «Instituto de la Mujer que Trabaja» (IMT), exhortó a las nuevas alumnas para que «pusieran en sus estudios toda la espiritualidad de su alma, no viendo en la profesión el aspecto y la finalidad material, sino el medio eficazísimo para prestar al semejante el auxilio y los cuidados maternos que todo enfermo necesita y ansía».¹³

En la Revista del mes de noviembre aparecen dos informaciones. La primera de ellas se hace eco de un artículo aparecido en un periódico de Ibiza, (no se menciona que periódico es, ni el autor del artículo), en el que se destaca que las alumnas que «terminaron los dos cursos preparatorios, pasaron últimamente a Barcelona para la obtención del título, previo un cursillo de prácticas en las clínicas de dicha benemérita entidad». El autor del artículo, afirma como de «labor verdaderamente cultural es esta de cultura femenina eminentemente práctica y beneficiosa que debería ser patrimonio de todo hogar. Porque no hay que entender sólo al aspecto profesional de estos estudios, que muchas no tendrán necesidad de utilizar, sino, principalmente, a la mejor preparación para las atenciones familiares, cualquiera que sea el sector social a que las alumnas pertenezcan». A continuación describe el cuadro de materias y profesores, durante los dos últimos cursos en la Escuela de Ibiza:

– Primer curso: Anatomía y Fisiología Humana: D. Juan Medina; Principios de Ciencias Físico-Naturales; D. César Puget; Nociones de Bacteriología e Higiene; D. Juan Villan-Gómez; Ética Profesional de las Enfermeras: D. Isidoro Macabich y Curso Práctico de Vendajes, D^a Antonia Bregada.

– Segundo curso: Ética Profesional de las Enfermeras: D. Isidoro Macabich; Cirugía Elemental, teórica y práctica: D. Antonio Serra; Puericultura y Maternología: D. Juan Villan-Gómez; Patología Médica Elemental: D. Juan Medina; Terapéutica y Nociones de Farmacia: D. César Puget.¹⁴

En los exámenes efectuados en 1935 en Ibiza, obtuvieron el «título de Enfermeras 13 sras. y/o señoritas».¹⁵

Cabe decir que las últimas referencias a las Enfermeras y Escuelas son gráficas, ya que hay fotografías de las enfermeras Sociales de Barcelona e Ibiza que reciben el Título el 4 de noviembre, así como imágenes de la inauguración del curso de la Escuela de Enfermeras Sociales, grupo de profesores y alumnas con el Director General de la Caja de Pensiones, y las nuevas Enfermeras Sociales mallorquinas a quienes les fueron entregados los títulos el día 23 de noviembre de 1935, en las que esté presente la Señorita Mercedes Piñol, Secretaria General del IMT.

¹³ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 25 (febrero, 1932), p. 229. La inauguración se realizó bajo la presidencia de D. César Puget, Vocal del Consejo de la CP, las Srtas: D^a Mercedes Piñol, D^a Juana Muntaner y D^a Elena González, Secretaria General, el Delegado de Ibiza de la CP, Sr. Profitós, los profesores del primer curso: M. I. Sr. D. Isidro Macabich, D. Juan Medina, D^a Antonia Bregada y los médicos D. Antonio Serra, D. José y D. Mariano Costa.

¹⁴ Termina el relator con, la reiteración de «nuestro fervoroso aplauso a la CPVA; y a sus primeras enfermeras ibicencas, nuestro parabien» Vid. *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 46 (noviembre, 1933), p. 399.

¹⁵ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 66 (julio, 1935), p. 556.

4. Organización de las Escuelas de Enfermeras: planes de estudios, profesorado, asignaturas, horarios, exámenes....

Los Estudios de Enfermeras comprendían dos cursos teóricos, no obstante, tras haber cursado el primer curso, las alumnas compartían el segundo curso teórico con clases prácticas en diferentes clínicas y dispensarios médicos. El primero curso, y para la sede de Palma contenía las siguientes asignaturas, profesorado y horario:

- Ética profesional, o sea, Moral de las enfermeras; profesores los canónigos Dres. D. Mateo Alzamora y D. Jaime Espases; lecciones, los lunes.

- Física y Química; profesor Dr. D. Antonio Abrines; lecciones los miércoles y sábados.

- Anatomía y Fisiología; profesor Dr. D. José Abrines; lecciones los martes y los viernes.

- Técnica profesional, o sea, vendajes, apósitos y demás practicas similares; profesora, D^a. Elena González, Directora de las Enfermeras de Santa Madrona, en Baleares; lecciones los jueves.

Todas las lecciones tenían lugar de 7 a 8 de la noche en el local de la Escuela, calle de Perejil, n^o 15.

En el mes de mayo, en la sección «Notas de casa» de la Revista, aparece la noticia de las fechas de los exámenes del primer curso de la Escuela de Enfermeras de Santa Madrona, que serán «del día 14 al 21 de Junio próximo». El autor de artículo menciona textualmente que «pueden estar satisfechos los profesores que han impartido las asignaturas».¹⁶ Durante el mes de junio de 1930, aparecen diversas noticias relacionadas con las alumnas y la Escuela de Enfermeras. La primera de ellas hace referencia a los exámenes y tribunales constituidos en la Escuela de Enfermeras de Santa Madrona, en el que se notifica que ha terminado su primer curso y que los exámenes realizados fueron 41 durante los días 16 y 17 y con las siguientes calificaciones: «7 matrículas de honor, 22 sobresalientes, 14 notables y 5 aprobados».¹⁷

Continúa la información indicando que el próximo curso empezará en octubre, en cuya fecha las «alumnas ahora aprobadas serán autorizadas para dar principio al ejercicio de su nueva profesión, organizándose al efecto la “Bolsa de Enfermeras” que actuará en la Secretaría del IMT».¹⁸ Las asignaturas del curso próximo serán las siguientes: para las alumnas de primer año: Física, Ética profesional, Anatomía y Fisiología, Vendajes y prácticas profesionales. Y para las alumnas de segundo año: Química, Clínica Médica y Terapéutica y Bacteriológica e Higiene y además cursillos de Cirugía y de Puericultura.

Debido al período vacacional de la Escuela, no vuelven a aparecer noticias referentes a la misma hasta el mes de septiembre en la que se avisa a las «Sras. o Srtas. que quieran cursar los estudios de Enfermera en la Escuela de nuestro Instituto, que pasen por las oficinas,

¹⁶ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 4, (mayo 1930), p. 48.

¹⁷ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 5, (junio 1930), p. 56. Los tribunales de examen estaban formados por los profesores «D. Pedro Jiménez, D. Mateo Alzamora, D. José Abrines y D^a. Elena González, junto con el Director General de la CPVA, Sr. Moragas y la Secretaria del IMT, Srta. D^a Mercedes Piñol, Las examinadas y sus profesores han sido felicitados por su notable aprovechamiento y métodos de enseñanza inmejorables».

¹⁸ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 5, (junio 1930), p. 56.

Perejil, nº 15, pral. de 9 a 12 de la mañana y de 4 a 8 de la tarde, para la formalización de la correspondiente matrícula».¹⁹

En el mes de octubre del mismo año, aparece la noticia de que cinco de las alumnas que terminaron el primer curso «han sido colocadas en dos Clínicas y unos Dispensarios como Enfermeras de los mismos, que concluirán sus estudios el próximo curso».²⁰ Al finalizar el segundo curso, se inaugurará en Palma con alumnas que obtengan el título definitivo, el servicio de Enfermeras de Santa Madrona prestado en los domicilios particulares de los enfermos que lo soliciten.

Durante el mes siguiente, aparecen dos noticias relacionadas con la Escuela; la primera de ellas hace referencia a la apertura del nuevo curso, que fue presidido por el Director General de la CPVA, así como las máximas autoridades de la misma, del IMT y profesorado de la Escuela. El Profesor Dr. D. Pedro Jiménez pronunció la conferencia titulada «Las causas morbosas. Causas extrínsecas de enfermedad. Los agentes físicos».²¹ La segunda, menciona que en Palma, se han matriculado en el primer curso «19 alumnas, que unidas a las que estudiarán 2º curso, forman un conjunto numeroso de futuras enfermeras de Santa Matrona, que a no tardar prodigarán, con amor, los conocimientos adquiridos a favor de sus semejantes».²²

No aparecerán nuevas noticias hasta el mes de agosto del siguiente año (1931) en la que se menciona que con gran brillantez han terminado los exámenes de 2º curso, en la escuela de Enfermeras. Las asignaturas fueron: Ciencias Físico-Naturales, Ética profesional de las enfermeras sociales, Anatomía y Fisiología, Bacteriología e Higiene, Patología Médica Elemental, Cirugía Elemental teórica y práctica, Puericultura y Maternología, y Nociones de Terapéutica y Farmacia Práctica.²³

Durante el mes de septiembre, se anuncia que: «próximamente se efectuará la visita de las Enfermeras Sociales de la Escuela de Palma, a los organismos filiales que la CPVA tiene establecidos en Barcelona y muy especialmente a los que dependen del IMT».²⁴

En el mes de noviembre aparecen tres noticias relacionadas con la Escuela. La primera hace referencia a la Inauguración del curso de la Escuela de Enfermeras Sociales-Palma que con gran solemnidad se celebró el día 24 del corriente.²⁵ En primer lugar hizo uso de la palabra el Sr. Moragas, para manifestar su «alegría ante el éxito obtenido por las enfermeras, a las cuales había de entregar un título honrosamente ganado... y en el que había puesto sus ilusiones para que Mallorca pudiera enorgullecerse de poseer una institución que tantos beneficios había distribuido entre miles de afiliadas catalanas y mallorquinas».

A continuación tomó la palabra el Sr. Boix, a quién se había confiado la conferencia del curso inaugural, quién cantó la hermosura de Mallorca, destacó el espíritu social, teniendo en cuenta sus múltiples organismos de carácter benéfico y previsor (las Escuelas de sordo-

¹⁹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 8, (septiembre 1930), p. 87.

²⁰ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 9, (octubre 1930), p. 103.

²¹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 10, (noviembre, 1930), p. 106.

²² *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 10, (noviembre, 1930), p. 112.

²³ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 19, (agosto, 1931), p. 183. Los profesores de estas asignaturas eran: D. Pedro Jiménez, D. José Abrines, D. Jaime Sastre, D. Juan Casas y D^a Elena González. Con estos exámenes han terminado definitivamente sus estudios 13 alumnas, dos de ellas religiosas. Se notifica también que queda abierta la Bolsa de Servicio domiciliario de Enfermeras Sociales.

²⁴ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 20, (septiembre, 1931), p. 192.

²⁵ La presidencia estaba formada por el Director General. D. Francisco Moragas; el subdirector de la misma Dr. D. José M. Boix; el Consejero D. José Feliu, las Srtas. Piñol y González, el vocal Cooperador de la Caja D. Bartolomé Maura y el Delegado General de la misma en estas islas D. Mariano Millán.

mudos, la Escuela de Santa Lucia para las ciegas, el Asilo de tuberculosos de la colonia de Torrebonica; los homenajes a la Vejez, las 25.000 afiliadas al IMT); terminó su discurso, elogiando a las enfermeras sociales diciendo de ellas que «eran ángel tutelar del enfermo y su verdadera madre, ya que sus conocimientos técnicos iban siempre acompañados de una bondad sin límites y de una caridad cristiana, verdadero consuelo para las almas doloridas». El Sr Feliu pronunció breves palabras para ofrecer la gratitud de todos al Sr. Moragas por la obra meritoria que había emprendido en Baleares. Posteriormente fueron entregados los títulos por el Sr. Moragas y las Srtas. Piñol y González. Para finalizar, el Sr. Moragas declaró abierto el tercer curso de la Escuela de Enfermeras de Santa Matrona en Palma.²⁶

La segunda noticia, describe la visita colectiva efectuada por las enfermeras mallorquinas a Barcelona, respondiendo a la invitación que les hizo el Director General para visitar la obra social que tenía la CPVA en Cataluña. Las enfermeras, trasladadas a Barcelona, comunican que «les bastó sólo el primer acto de presentación para que reinase una corriente de simpatía y compenetración con sus compañeras catalanas porque ambas se consideraran catalanas y mallorquinas a la vez; sintiendo todas ellas un cariño fraternal, identificando sus corazones al calor de las palabras bondadosas del Sr. Moragas».²⁷

La última noticia expresa las impresiones y emociones que les causaron la visita a Barcelona, en las que a lo largo de dos páginas, encabezada la primera de ellas por una fotografía de las enfermeras mallorquinas, aparecen cuatro cartas, con los siguientes títulos «Grato Recuerdo»; «Para Vida Femenina Balear»; «Recuerdo y Gratitud» y «Recuerdos Imborrables»; una firmada por: Una enfermera mallorquina; y las tres restantes por sus iniciales: M. R.; A. F.; y M. C.; en las que dan muestra, en todas ellas, de la gratitud, admiración, respeto, consideración, alabanza, etc. por el trato recibido, las excursiones realizadas, y principalmente, por las visitas realizadas a todos los organismos sociales que la CPVA tiene en Cataluña y a la que pueden asistir, si la situación lo requiere, cualquiera de las afiliadas al IMT de las Baleares.²⁸

No aparecerán más noticias relacionadas con la Escuela hasta febrero de 1932, en la que expresan la gratitud y admiración que sienten las Enfermeras mallorquinas que terminaron los estudios y que fueron invitadas por el Director General de la CPVA, para visitar en Barcelona la grandiosa y magnitud de la Obra Social que ésta desarrolla: El Sanatorio Antituberculoso de Torrebonica, el Asilo-Amparo de Santa Lucia para Ciegas, el Instituto de Rehabilitación Física de Mutilados, las Escuelas de Sordo-mudos y Ciegos, la Casa de Familia y todos los Organismos inherentes al Instituto de la Mujer que Trabaja.²⁹

Durante el mes agosto, aparecerán dos noticias. En la primera de ellas se indica que, en el pasado mes, se celebraron los exámenes de Enfermeras en las Delegaciones de IMT en Palma, Ibiza y Mahón. En Palma se examinaron de primer curso 13 srtas. y 8 de segundo curso. En Ibiza se examinaron 9 srtas, todas ellas «obtuvieron excelentes clasificaciones, en las que demostraron su amor por dicha profesión y el interés por estos estudios de asistencia social»; (aunque en la nota se menciona Mahón, no aparece ninguna relación de alumnas que se presentaron al examen).³⁰

²⁶ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 22, (noviembre, 1931), p. 203-204

²⁷ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 22, (noviembre, 1931), p. 206

²⁸ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 23, (diciembre, 1931), p. 211.

²⁹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 25 (febrero, 1932), p. 230.

³⁰ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 43 (agosto, 1933), p. 374.

En el año 1934, se informa que el día 19 de octubre empezó el curso 1934-35, así como del «extraordinario número de señoritas matriculadas este año, lo que nos demuestra que la mujer ha llegado a compenetrarse de los beneficios que puede obtener adquiriendo los conocimientos de enfermera, tanto en el terreno profesional como en el familiar. Además se nos dice que» explicarán el curso los profesores siguientes:

Dr. D. Pedro Jiménez: Bacteriología e Higiene, Patología, Terapéutica y Farmacia.

Dr. D. José Abrines: Anatomía, Fisiología y Cirugía.

Dr. D. Juan Casas: Ciencias Físicas Naturales, Puericultura y Maternología.

Rdo. D. Jaime Sastre: Ética profesional.

Srta. Elena González: Vendajes y el Dr. D. Bernardo Calvet: Profesor auxiliar de Ciencias Físicas Naturales.³¹

El último año en que se publicó la Revista *Vida Femenina Balear* (1935), fue un año muy accidentado, pues murió su Director General D. Francisco Moragas y Barret; este hecho repercutirá tanto en los números de la Revista que se publicaron, como en las noticias que en ella aparecen. Hecha esta precisión, pasaremos a relatar la primera noticia aparecida en enero de 1935, que por cierto viene a ser una especie de resumen de la historia del IMT, de las Enfermeras Sociales de Mallorca y el objetivo del por qué la CPVA, al establecer en Mallorca el IMT, fundó en sus locales una Escuela de Enfermeras Sociales, similar a la de Barcelona, proponiéndose con esta fundación, la «finalidad de introducir en Palma las actividades de una profesión femenina de gran dignidad y muy en armonía con las condiciones de la mujer. La fundación tuvo lugar en 1930 y desde entonces, tras cuatro cursos obtenidos han aprobado 38 enfermeras».

Las Licenciadas del año pasado recibieron sus títulos el día 8 de enero de 1935 en un acto íntimo que presidió el Sr. Moragas,³² que al pronunciar unas palabras glosó la Escuela y la profesión de Enfermera; después la Secretaria General de IMT, entregó los títulos, terminándose el acto en un ambiente de gran simpatía para la Escuela y de gran afecto para su Directora y sus Profesores. El relato termina manifestando que la «prueba de la eficacia de la Escuela son las 29 alumnas matriculadas en el presente curso y las 38 Enfermeras Sociales ya existentes». También se publica la estadísticas de las guardias realizadas durante los cinco años anteriores, que transcribimos a continuación:

Guardias en domicilios: 16.156

Guardias realizadas en 1930: no se mencionan.

Guardias realizadas en 1931: 686

Guardias realizadas en 1932: 3.327

Guardias realizadas en 1933: 4.936

Guardias realizadas en 1934: 5.555³³

³¹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 58 (noviembre, 1934), p. 492.

³² Estuvo acompañado del Vocal del Consejo de Administración de la misma, Sr. Feliu, de la Secretaria General del IMT, Srta. Piñol, de la Directora de la Escuela de Palma, Srta. González, de los profesores Sres. Sastre, Jiménez, Abrines, Casas y Calvet, y del Delegado General de la Caja de Pensiones Sr. Millán.

³³ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 57 (octubre, 1934), p. 484.

En el próximo número se notifican los exámenes de enfermeras realizados en Palma e Ibiza del curso 1934-35;³⁴ el relator continúa mencionando los excelentes resultados obtenidos ya que han conseguido el título «6 Enfermeras y han aprobado el primer curso 20 señoritas y/o señoras. Con las 6 Enfermeras, son ya 44 Enfermeras titulares de la Escuela Social de Mallorca, muchas de las cuales prestan sus servicios en Clínicas particulares, habiendo efectuado desde 1930 al final de 1934, 16.448 guardias en casa fijas.

El mes de marzo, no apareció publicado el número 62 de la Revista de dicho mes, sino que aparecerá el mes de abril con un único tema «la muerte del Excmo. Sr. D. Francisco Moragas y Barret. Fundador y Primer Director General de la Caja de Pensiones para la Vejez y Ahorros, acaecida el 27 de marzo de 1935». Su fotografía, aparece ocupando toda la portada de la Revista y todos sus artículos y fotografías demuestra un profundo pesar, gran admiración y respeto por la gran Obra Social y Benéfica realizada, al tiempo que se destacaban sus valores morales...es decir que el número entero se dedica a darle un homenaje póstumo. Tanto la procedencia de los articulistas, como las profesiones de los mismos es sumamente variada; lo mismo proceden de Barcelona, que de Ibiza, de Manacor (Mallorca), de Palma, de Mahón, de Felanitx (Mallorca)... etc; también de profesores de las diferentes escuelas, de presbíteros relacionados con su obra, de enfermeras, etc.³⁵ Como consecuencia de dicho evento, no aparecerá, en el número siguiente (nº 63) de la Revista, ninguna información que no esté relacionada con la muerte de su fundador.

El próximo ejemplar que se publicó, englobaba dos números, el 64 y el 65, que correspondieron a los meses de mayo y junio. La primera noticia se refiere a la primera visita que realizó el nuevo Director General de la CPVA, Dr. D. José M^a Boix y Raspall, el cual quedo «complacido visitando nuevamente todas las sucursales que la Caixa tiene establecidas en la isla, como también sus organismos filiales y nuestros Dispensarios y Clínica Son Alegre»... Reunidas en ésta todas las Enfermeras Sociales de la Escuela de Santa Madrona de Palma, así como los médicos del IMT y Profesores de la citada Escuela, les dirigió la palabra en sentido discurso, haciendo patente «su sentimiento por la muerte del inolvidable fundador y primer director General de la CPVA, Sr. Moragas, impulsor de la gigantesca obra realizada en el terreno social, cultural y benéfico, afirmando que se consideraría honradísimo al seguir las huellas i de aquel gran espíritu que solo pensó en el bien del prójimo».³⁶

En el mes de octubre, se notifica que con motivo de las «obras que se efectúan en la Escuela hasta mediados de Noviembre no se inaugurará el curso 1935-36, quedando, por tanto, prorrogado el período de matrícula».³⁷

En el ejemplar de la revista correspondiente al mes de noviembre, aparecen dos grabados del programa de la Escuela de Enfermeras Sociales del curso 1935-36, en los se reflejan el valor de las provechosas orientaciones morales y científicas que reciben sus alumnas. En uno de ellos se ve una enfermera que, amorosamente, cuida a un niño necesitado; la cura se lleva a término, no de una manera automática e inconsciente, sino «con celo y sacrificio que caracterizan a nuestras enfermeras; en el otro grabado, se ven los aparatos científicos y los recipientes con los cuales se observan, investigan y estudian las causas generadoras de las enfermedades, a fin de encontrar el remedio conveniente para cada caso....».³⁸

³⁴ El tribunal examinador estaba integrado por los Sres: Sastre, Jiménez, Abrines, Casas y Calvet, y las Srtas: Mercedes Piñol, Elena González, Antonia Fiol y Enriqueta Corominas.

³⁵ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 63 (abril, 1935), pp. 525-536.

³⁶ *Vida Femenina Balear*, Palma, números: 64 y 65 (mayo-junio, 1935) p. 548.

³⁷ *Vida Femenina Balear*, Palma, números: 64 y 65 (mayo-junio, 1935) p. 548.

³⁸ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 70 (noviembre, 1935), p. 581.

El último número de la Revista Femenina Balear, correspondiente al número 71, podemos decir que toda ella es un homenaje de las Enfermeras de las distintas Escuelas de Cataluña y Baleares, que se reúnen para rendir homenaje al Director Fco. Moragas y Barret; una representación de las mismas se dirige a su tumba y depositan una artística corona a su creador.³⁹

En el discurso que realizó el nuevo Director General Dr. D. José M^a Boix y Raspall, con motivo de la sesión inaugural del curso de 1935-36 de la Escuela de enfermeras de Barcelona, explica que fue precisamente en nuestra isla (Mallorca), cuando el Sr. Moragas se encontró enfermo y fue ingresado en la Clínica de Santa Catalina Tomás, antes de ser trasladado a Barcelona. Sus palabras textuales son: «Com deia abans, en traslladarse el nostre senyor Moragas de Barcelona a Palma, es sentí ferit de mort. I és en la nostra Clínica de Santa Catalina Tomás on té el seu estatge; és traslladada a la nostra ciutat, degudamente atès, i d'a bord és traslladada a la nostra Clínica de Cirugía de Santa Madrona...».⁴⁰

5. Organismos y prestaciones relacionadas con las Escuelas de Enfermeras en Baleares

Desde el momento en que se inauguró la primera Escuela de Enfermeras, la CPVA, creó otros organismos relacionados con la misma, con el objetivo de que las enfermeras que iban terminado el primer curso pudiesen realizar sus prácticas, a la vez que prestar sus servicios en las Clínicas de Santa Catalina Tomás así como en los dispensarios creados como servicios sociales y benéficos para las afiliadas al IMT. Finalizado el segundo curso, y estando las alumnas de la Escuela en posesión del título profesional, la CPVA creó otros organismos relacionados con las nuevas profesionales, relacionados fundamentalmente con su trabajo a través de las «Bolsas de Trabajo» y una residencia, denominada «Casa de Familia»,⁴¹ para aquellas trabajadoras o enfermeras que no tuviesen residencia familiar en Palma. De ahí que en este apartado, demos a conocer, de forma completa aunque resumida, dichos organismos y las prestaciones que de ellos se derivaban.

Al crearse la Escuela de Enfermeras, de forma paralela, se crearon el Dispensario, situado en el mismo edificio de la Escuela, y la Clínica de Santa Catalina Tomás, que abarcaba:

- * Clínica de Medicina, cuyo objetivo era la curación de las «enfermedades de medicina», ofreciendo a las afiliadas enfermas que solicitasen su ingreso, una asistencia facultativa completa, imposible de conseguir en los domicilios de las familias trabajadoras de la época.

- * Clínica de Cirugía, que estaba dotada para realizar toda clase de operaciones, así como para el tratamiento de enfermedades relacionadas con las mismas.

- * Clínica de Maternidad, que sería la base en Baleares de la Obra Maternal del IMT. A ella podrían acudir las afiliadas a este Instituto que no dispusiesen de condiciones apropiadas en sus casas para dar a luz; en ella recibirían las atenciones y cuidados necesarios, tanto las madres como los hijos.

³⁹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 71 (diciembre, 1935), p. 589-560.

⁴⁰ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 71 (diciembre, 1935), p. 593.

⁴¹ CPVA: *Instituto de Santa Madrona. Reglamento de las Delegaciones de Baleares*. Palma de Mallorca: Enero de 1944. Documento fotocopiado, cedido por el Archivo de la CPVA de Barcelona, pp. 22-24.

La Clínica de Santa Catalina Tomás, estaba ubicada en la casa denominada «Villa Carmen», que era el n^o 41 de la calle de Armadans, esquina con la de Despeñadero, en el barrio conocido como Son Alegre. Desde las terrazas, azotea y torre, según el redactor de la noticia, «se domina el espléndido panorama de la Bahía y Puerto de Palma de Mallorca». Reunía por tanto, condiciones de belleza e higiénicas (sol, aires de mar y bosque). Estaba situada sobre el mar, contando para su uso con «playa propia donde podrán bañarse las afiliadas de la Institución que lo requieran». Tenía, además, la excelente circunstancias de su proximidad a Palma, y del tranvía que en pocos minutos conducía al centro de la ciudad y viceversa.⁴² Se caracterizaba por:

1. Ser verdaderas casas de familia, donde las afiliadas asistidas recibían trato de afecto y cariño, como si estuviesen en sus propios domicilios.
2. Se beneficiaban de las aplicaciones y tratamientos técnicos modernos.
3. Poseer locales espaciosos e higiénicos.

En el mes de mayo de 1930, se publicaba una extraordinaria noticia, en la que se notificaba a las afiliadas que por fin el día 22 del corriente mes «se celebró en Roma y en presencia del Soberano Pontífice, el Consistorio semi-público donde fue votada y proclamada la santidad de nuestra excelsa Patrona por todos los prelados que asistieron a tan solemne acto ¡Que vele por nosotros desde el Cielo!». Se trataba de la patrona de la Clínica, Santa Catalina Tomás, natural de Valldemosa, localidad cercana la ciudad de Palma (Mallorca). En relación a este hecho en la revista del mes de julio, aparecía una invitación para todas las afiliadas: «El día 1^o de Agosto próximo a las 6 de la tarde, el Excmo. e Ilmo. Sr. Arzobispo-Obispo de esta Diócesis, Dr. D. José Miralles Sbert, bendecirá solemnemente la imagen de Santa Catalina Tomas y el altar que ocupará en el oratorio de nuestra Clínica de Son Alegre. La Clínica podrá ser visitada por las afiliadas al IMT, todos los días por la mañana».⁴³

En el mes de agosto del mismo año, se produjo la bendición e inauguración de la mencionada Clínica de Santa Catalina Tomás⁴⁴ la cual tuvo mucho éxito si nos atenemos a las noticias aparecidas en enero de 1931, pues como indica el redactor «son muchas las afiliadas al IMT, que han ingresado durante el mes actual en nuestra Clínica, habiendo acompañado el éxito a los expertísimos Médicos del Instituto en sus distintas intervenciones de medicina y cirugía», asimismo se nos informa que «en las oficinas de la Clínica se han recibido ya 8 solicitudes de otras tantas afiliadas para utilizar en su día los departamentos de la sección maternal».⁴⁵

⁴² *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 1,(febrero 1930), pp. 9,10 y 12.

⁴³ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 6,(julio 1930), p. 64. No sería hasta el mes de marzo del año siguiente, y con motivo de una carta pastoral publicada por el Emmo. Cardenal Arzobispo de Toledo, al clero y fieles de la Archidiócesis y que hacía referencia expresa a Santa Catalina Tomás, patrona del IMT, en la que indicaba: «Honor supremo que entre las muchas y esclarecidísimas que ha tenido nuestra Patria desde la fecha memorable de la canonización de Santa Teresa de Jesús, en 1622»; la Dirección de «Vida Femenina Balear» tuvo «el honor de enviar al egregio purpurado su entusiasta felicitación, que expresaba al mismo tiempo el gozo que sentían todos los que estaban ligados con lazos espirituales a la gran obra social que desarrolla la CPVA». Vid: *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 14, (marzo, 1931).

⁴⁴ Los asistentes al acto fueron: el Director General de la CPVA, Sr. Moragas; El Iltre. Canónigo D. Mateo Alzamora, Consiliario del Instituto y Maestro de Ceremonias de la Catedral; Sr. Pou y Capellán de honor de S.E.I. D. José Payroló. Apadrinaron la imagen, D. José Feliu Fons y su esposa D^a Catalina Rosselló; otros asistentes fueron: el Alcalde de Palma, D. Jaime Suau; el Comandante de Marina, D. Juan N. Domínguez; así como las máximas autoridades eclesiásticas, políticas, militares, judiciales, y profesionales de la ciudad. También asistieron la secretaria del Instituto Srta. Piñol y un grupo de profesores y enfermeras. Terminada la bendición, fueron obsequiados los asistentes con un exquisito «lunch» servido por el Victoria Hotel en una de las dependencias de la Clínica.

⁴⁵ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 12,(enero, 1931), p. 128.

En marzo de 1931, aparecen dos noticias más. La primera de ellas, menciona que «cada día aumenta el nº de afiliadas que utilizan los servicios de la Clínica, y que en el mes corriente se han efectuado con éxito dos operaciones quirúrgicas por el experto Dr. D. José Abrines».⁴⁶ Al siguiente mes aparece una emotiva noticia; se trata de la primera niña nacida en el departamento de la sección maternal de la Clínica: la recién nacida fue «bautizada en la parroquia de San Magín, con el nombre de Elena, habiendo asistido a la ceremonia buen número de invitados y enfermeras».⁴⁷ En mayo, aparece tan solo una noticia en la que se notifica que: «han ingresado últimamente en la clínica algunas afiliadas al Instituto, procedentes de las Delegaciones del mismo de Ibiza y Lluchmayor. Todas ellas se muestran satisfechas y contentas de los excelentes servicios que en ella se prestan y del cariño con que son tratadas por nuestras enfermeras».⁴⁸

Durante el año 1934, *Vida Femenina Balear*, publica la noticia en la que se indica que se ha recibido una muy atenta carta del Médico D. José Salom y Morey, donde «nos expresa su agradecimiento por los excelentes cuidados y atenciones de que ha sido objeto por parte de todo el personal de nuestra Clínica de Santa Catalina Tomás, durante su estancia en ella con motivo del ántrax grave que ha padecido».⁴⁹

a) La Clínica de Menorca

La primera noticia es gráfica, concretamente una fotografía de la Clínica de Menorca, ubicada en Mahón y que fue inaugurada el día 7 de enero de 1933, en la que serán asistidas las afiliadas menorquinas.⁵⁰ Otra noticia, entresacada de un artículo de un periódico de dicha isla (no se especifica el nombre del periódico, ni el autor del artículo) y firmado por «un periodista de Menorca», destaca que significa un verdadero progreso para la isla la inauguración de la Clínica Menorca, instalada en la señorial mansión de D. Pelearía G. de Moncada, conocida por el nombre de «Villa Luisa». El autor describe con todo lujo de detalles tanto los exteriores como los interiores de la misma; por lo que concierne a los exteriores, nos indica que «sus jardines, los más bellos de la ciudad, muestran la elegancia y sencillez de su arquitectura de estilo inglés y que el interior ha sido objeto de transformación total adaptándose a las necesidades del servicio a que se destina».

Por lo que a la distribución interior se refiere, nos describe el edificio por plantas; en la planta baja se encuentra «el despacho de administración y una sala de enfermos para dos camas, a la izquierda el gabinete de rayos X y el gabinete de esterilización con amplias vitrinas que contienen todo el material quirúrgico, que comunica directamente con el quirófano», continúa el relato indicándonos que «las salas de los enfermos son de 2, 3 y 4 camas» y destaca que tan solo hay una habitación con solo «una cama para un solo enfermo delicado o de enfermedad infecciosa». Las salas de los enfermos comunican con una amplia sala soleada, que ha sido destinada a sala de convalecientes. En las salas de «maternidad, junto a cada cama, se ven pequeñas cunitas». En el centro del edificio está la «sala de curas».

En el piso superior, se encuentran las salas de desinfección de ropas y otras dependencias necesarias. En el sótano, tienen sus habitaciones las enfermeras de servicio y la directora de la misma Srta. Mercedes Santamaría. Estas habitaciones tienen comunicación directa

⁴⁶ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 14, (marzo, 1931), p. 144.

⁴⁷ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 15, (abril, 1931), p. 152.

⁴⁸ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 16, (mayo, 1931), p. 160.

⁴⁹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 57 (octubre, 1934), p. 484

⁵⁰ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 37 (febrero, 1933), p. 321

con la Clínica. La espléndida cocina también se encuentra en esta planta. En dependencias independientes al edificio, se encuentran los lavaderos.

La Clínica dispone de calefacción central. Tiene servicio de gas y agua corriente. A continuación se describe con detalle el nombre del constructor, electricista, decoradores, pintores... Los domingos, en el despacho «se abren las vidrieras y queda convertido en capilla».⁵¹

6. Noticias y prestaciones socio-benéficas para las afiliadas al IMT en Mallorca, Menorca e Ibiza

Como ya mencionamos anteriormente, a la vez que se iniciaba la Escuela, se creó el primer Dispensario en Palma; precisamente su primera información en la que se recomienda que para la primera visita obligatoria de reconocimiento, «procuren estar en los Dispensarios media hora antes de la señalada, debido a la gran cantidad de solicitudes y que los días de visita son los lunes, miércoles y viernes de 6 a 7 de la tarde; mientras que la aplicación de inyecciones se efectúa todos los días laborables de 6 a 8 de la tarde».⁵²

En el apartado «Nuestros Dispensarios» integrado dentro de la sección «notas de casas», aparecen varias noticias relativas a los servicios complementarios que prestaba la entidad a sus afiliadas. La primera de ellas⁵³ se refiere a que, después de pocos días de que quedase inaugurado el funcionamiento de los Dispensarios que la CPVA tiene ubicados en la casa de su propiedad de la calle Perejil, nº 15, para el servicio de las afiliadas del IMT, durante la primera semana de su funcionamiento además de los servicios prestados a las afiliadas, se «procedió al examen médico de una niña sordo-muda, vecina de Lloseta y de un joven obrero mutilado, vecino de Sóller. Como consecuencia de dicho examen se les concedió a ambos la tutela social de la CPVA.

También se nos explica que se está procediendo al reparto de una Libreta de Ahorro con una imposición inicial de 5 pesetas a cada una de las afiliadas al IMT, con el fin de «estimular a nuestras afiliadas y enseñarles, si es que ya no lo saben, que un duro puede ser la base de una fortuna y la primera piedra del edificio donde podrá cobijarse nuestra vejez». También aparece notificada la visita y el ruego siguiente: «Se ha presentado en nuestra oficina la afiliada doña María Cifre Marroig, para expresar su agradecimiento a la CPVA y a los dirigentes del IMT porque le han proporcionado la aplicación gratuita de un aparato protésico para su

⁵¹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 38 (marzo, 1933), p. 330. Como noticia curiosa extraemos la siguiente: en la capilla de la Clínica Menorca de la CPVA, ha contraído matrimonio la enfermera «Srta. Regina Orfila con don Julián García Dianá». Bendijo la unión el «reverendo Señor Mercadal y Sans, rector de San Francisco, actuando como testigos por parte del novio D. Arturo Guerrero, coronel de Infantería y por parte de la novia D. Antonio Fradera, Delegado de la CP de esta localidad. Vid: *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 69 (octubre, 1935), p. 580.

⁵² En el apartado ANEXOS, pueden verse los servicios prestados a través de las diferentes especialidades médicas y las técnicas de análisis utilizadas en cada una de las Islas.

⁵³ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 2, (marzo 1930), p. 8. La niña sordo-muda ingresó gratuitamente en el «Instituto educativo de sordo-mudos» que la CPVA poseía y sostenía en la calle de Aragón de Barcelona, dirigido por religiosas especializadas en esta clase de enseñanza. La «niña, aprenderá a hablar pronunciando oralmente las palabras, y recibiendo además, una extensa instrucción literaria. Da la coincidencia de que la última niña ingresada en esta escuela de sordo-mudas, es también mallorquina, hija de padres vecinos y residentes en Lluchmayor». En referencia al obrero mutilado, que ingresó en el «Instituto para la Rehabilitación Física de Minusválidos», de Barcelona, fundada por la CPVA, en donde le será «construida y colocada gratuitamente una pierna artificial, con movimiento natural completo que le permitirá dedicarse normalmente a los trabajos de su oficio».

pierna anquilosada», construido en el Instituto para la Rehabilitación física de mutilados, creado y sostenido por la CPVA: «Nos ha pedido la transmisión de su reconocimiento de una manera especialísima a las Srtas. Mercedes Piñol y Juana Muntané, Secretaria General y Vicesecretaria del Instituto, respectivamente, así como también a las Religiosas de la Clínica de Medicina de Barcelona, donde ha pasado los días que ha necesitado para la confección y adaptación del aparato».

Durante el mes de junio, aparecen diversas noticias; la primera, es una carta firmada por María Cifre desde Sóller, en la que expresa su agradecimiento al Director General de la CPVA de la siguiente manera: «Durante un mes que permanecí en aquella clínica (Barcelona: Instituto de Rehabilitación física de mutilados, donde se construían aparatos como el que ella necesitaba), tan excelentemente atendida, experimenté los dulces efectos de la Institución solamente creada para hacer el bien. Y cual fue mi sorpresa, al preguntar el importe de mi aparato y de mi instancia en la Clínica (para la pierna izquierda, que desde pequeña tenía paralizada), me contestó el Director General que por ser afiliada al IMT y teniendo en cuenta la necesidad que tenía de aquel aparato, me lo habían construido gratuitamente, así como también había decidido que mi estancia en la Clínica fuera gratis y con el pasaje de regalo».⁵⁴

En la segunda noticia se indica que “durante el presente mes ya son 9 las afiliadas acogidas en Mallorca, a la asistencia maternal con derecho a Comadrona y Médico por llevar más de 10 meses afiliadas al Instituto. Y la tercera de ellas es, «que se ha registrado el segundo nacimiento en la clínica, y son 4 las afiliadas que tienen solicitado su ingreso en la sección maternal».⁵⁵

La siguiente noticia, hace referencia a una carta firmada por las iniciales M.C. (Ibiza, 19 de junio 1931) en la que expresa su agradecimiento de los términos siguientes: «Muy Sr. mío: Es mi deseo hacer público en el boletín del IMT, que mi agradecimiento no tiene límites, por el gran favor que me han hecho recientemente el Director General de la CPVA, Sr. Moragas, y la Secretaria del Instituto Sta. Mercedes Piñol, los que al enterarse a su paso por Ibiza, de que yo necesitaba una operación quirúrgica, y que fatalmente había de ir al hospital, me ofrecieron la hermosa Clínica de Santa Catalina Tomás que el Instituto tiene en Palma, con el pasaje de ida y vuelta de regalo para mi madre y para mí».⁵⁶ La segunda, nos indica que: «en los departamentos de la sección maternal ha venido felizmente al mundo un precioso niño».⁵⁷

En el mes de febrero aparece una colaboración de una afiliada en la que expresa a través de una carta su agradecimiento en los siguientes términos: (carta firmada por iniciales D.A.C. afiliada al Instituto): «Deseo agradecer los servicios prestados por el Dr. Jiménez, las señoritas Mercedes Piñol y Srta. González por el cariño, paciencia y derroche de generosidad sin límites, consiguieron avivar mi ánimo decaído, cuando ya me consideraba fatalmente separada de mis hijos, tras una larga enfermedad sufrida».⁵⁸ En este mismo mes, aparece la puesta en marcha del “Dispensario de Odontología (enfermedades de la boca), bajo la dirección del experto odontólogo don Antonio Mas Comas. Las horas de servicio son de 6 a 7, todos los sábados».⁵⁹ A partir de este número, aparecerán mensualmente las Estadísticas de

⁵⁴ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 17, (junio, 1931), p. 167.

⁵⁵ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 17, (junio, 1931), p. 168.

⁵⁶ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 18, (julio, 1931), p. 174.

⁵⁷ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 18, (julio, 1931), p. 175.

⁵⁸ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 13, (febrero, 1931), p. 134.

⁵⁹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 13, (febrero, 1931), p. 135

los Servicios prestados mensualmente en los Dispensarios de la Delegación de Mallorca a las afiliadas al IMT,⁶⁰ y que en 1932, ya había Delegaciones en Palma, Soller, Inca, Manacor, LLucmajor, Petra, Felanitx, Mahón, y Ciudadela en la isla de Menorca y otra en la isla de Ibiza.⁶¹

En la revista publicada en agosto, aparece la primera Tabla Estadística de los Servicios prestados en Mahón durante el primer semestre de 1932. A partir de este mes aparecerán publicadas las Estadísticas de los Servicios prestados mensualmente en la isla de Menorca, junto a las Estadísticas de Mallorca e Ibiza.⁶² Cabe destacar que en la Revista publicada en el mes de enero de 1932, aparece la primera Tabla Estadística de los Servicios prestados en los dispensarios de Ibiza durante el año de 1931. A partir de este mes aparecerán publicadas las Estadísticas de los Servicios prestados mensualmente en la isla de Ibiza.⁶³ La última noticia del mes, da a conocer una grata visita a los Dispensarios y Clínica, realizada por el Sr. D. Juan Món y Pascual, Inspector Regional de Cataluña y Baleares del Régimen Oficial de Seguros Sociales, «quedando gratamente impresionado por los servicios e instalaciones».⁶⁴

Los servicios prestados en los dispensarios del IMT en Mallorca, ascienden a 21.553, correspondiendo 14.027 a los dispensarios de Palma, 6.694 a los de Manacor y 832 a los de Felanitx.⁶⁵ En 1935 en Mallorca, había seis Dispensarios, una Clínica, una Escuela de Enfermeras, con un total de 1625 afiliadas. En Menorca había dos Dispensarios, una Clínica y una Escuela, mientras que en Ibiza había un Dispensario y una Escuela.⁶⁶ Según Nadal y Surià (1983, 53) todas las Clínicas eran deficitarias. El déficit de la Clínica de Mallorca en 1935 fue de 39.293,56 pesetas; la de Menorca de 22.000 pesetas, al parecer eran las Clínicas más deficitarias de toda la Obra Social.⁶⁷

Como habrá podido observarse, concluimos este apartado, resaltando que los «problemas sanitarios» que no pudiesen ser resueltos en las islas, se intentaban resolver en Cataluña, con lo cual, la cobertura sanitaria de las afiliadas al IMT era tan amplia como lo permitiesen los conocimientos científicos de aquellos años.

⁶⁰ Sintetizaremos todas las tablas Estadísticas mensuales, en una Tabla Total de los Servicios prestados desde agosto de 1931, en la que aparece la primera Estadística en la Revista del mes de septiembre, hasta noviembre de 1935, en Mallorca. Véase: *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 19, (agosto, 1931), p. 179.

⁶¹ MANRESA, A.; ROQUE, J.M. (2004): «*La Caixa*». *Un segle d'història a les Illes Balears* (1904-2004). Barcelona, Edicions 62, p. 53.

⁶² Sintetizaremos todas las tablas Estadísticas en una Tabla Total de los Servicios prestados desde que aparece la primera Estadística en la Revista hasta noviembre de 1935., en Mahón. Véase: *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 31 (agosto, 1932), p. 276.

⁶³ Para dar una visión más global, sintetizaremos todas las tablas Estadísticas en una Tabla Total de los Servicios prestados desde 1931, en la que aparece la primera Estadística en la Revista del mes de enero de 1932, hasta noviembre de 1935., en Ibiza. Véase: *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 24, (enero, 1932), p. 267.

⁶⁴ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 43 (agosto, 1933), p. 374.

⁶⁵ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 60 (enero 1935), p. 503.

⁶⁶ MANRESA, A. y ROQUE, J. M. (2004): «*La Caixa*». *Un segle d'història a les Illes Balears* (1904-2004). Barcelona, Edicions 62, p. 54.

⁶⁷ NADAL, J. y SURIÀ, C. (1983): *Historia de la Caja de Pensiones*. Barcelona, Ed. Caja de Pensiones.

7. Actividades formativas, morales y de ocio programadas por la CPVA para su personal sanitario y afiliadas a IMT

Las Actividades formativas programadas por la CPVA iban dirigidas tanto para el personal sanitario, médicos y enfermeras, como para el público que leyera la Revista Vida Femenina Balear. Así sabemos que en el local de la Escuela de Enfermeras, calle de la Previsión, nº 15, pral., «han empezado los estudios del idioma inglés, varias enfermeras y otros valiosos elementos afectos al IMT. Explica las lecciones, la distinguida profesora Miss N. King Walter».⁶⁸ La misma noticia, menciona que se reanudan las clases de inglés para las Enfermeras y otras personas relacionadas con el IMT y que como en el año anterior imparte las lecciones la profesora Miss N. King Walter.⁶⁹

En al Revista del mes de septiembre de 1932, aparece una noticia en la que da cuenta de una conferencia que dio en Palma el Dr. D. Joaquín Espinosa y Ferrandía, en la que puso de manifiesto la importancia de la misión de la Enfermera Social en todos los hogares, cuando las leyes de asistencia promulgadas por el Estado o a punto de dictarse, entren en el período floreciente de su desarrollo. El conferenciante explica que la nueva Ley de Accidentes del Trabajo en la Industria, «requerirá necesariamente de las Enfermeras en su triple aspecto de:auxiliares del médico, para los casos de intervenciones quirúrgicas; de enfermeras junto a la cama del paciente, y de consejeras de familias visitadas, en asuntos de higiene material y moral; en consecuencia de ello, la enfermera puede tener en sus manos la regeneración de muchas familias, mediante la aplicación de sus conocimientos y de sus cuidados y atenciones».⁷⁰

La ultima noticia del año aparecida, podríamos mencionar que se trata de una primicia para aquella época, porque se refiere al peligro de los baños de sol. La noticia surgió en el Congreso médico celebrado en Bankstow, en la que se debatió sobre dichos peligros solares y que provocó la siguiente resolución: «El Congreso convencido de la influencia de la irradiación de la piel torrada por el sol, para el nacimiento y desarrollo del cáncer, es de parecer que las autoridades deben advertir al público el peligro que hay con la exposición de las carnes a los rayos».⁷¹ Asimismo, meses más tarde aparecen unas orientaciones (sobre temas de higiene, alimentación, cuidados diversos para bebés y niños pequeños) relacionadas con las «Causas de la Mortalidad Infantil», a través de la conferencia pronunciada en la Escuela de Enfermeras de Barcelona por Miss Anny Sayle, que era la Presidenta de la Asociación de Funcionarias «Pro Salud Pública» de Londres.⁷² La conferencia fue publicada en la Revista. El objetivo de la conferencia, creemos que sería doble: formativo y divulgativo, dado el gran número de mortalidad infantil en Europa y mucho mayor en España.

También se notifica que la Dra. alemana Gúdula Kall, de la «Unión Internacional de Socorros a los Niños», organismo que radica en Ginebra, visitó el IMT en Barcelona, la cual se interesó extraordinariamente, por todos los «organismos de la institución y alabó, en gran manera la obra social, protegiendo, en forma tan eficiente y desinteresada, a la mujer

⁶⁸ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 23, (diciembre, 1931), p. 216.

⁶⁹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 36 (enero, 1933), p. 320.

⁷⁰ Prueba del vacío que han llenado las Enfermeras Sociales en la sociedad, son las «700.000 guardias a domicilio y en las clínicas, que han prestado desde su fundación de la Escuela de Barcelona y de sus filiales de Palma, Mahón e Ibiza, hasta hoy». Vid. *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 44 (septiembre, 1933), p. 378.

⁷¹ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 46 (noviembre, 1933), p. 399.

⁷² *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 61 (febrero 1935), p. 512.

que trabaja, como ella aún no había podido observar en ninguna otra nación»... Visitó varias obras de la institución donde al finalizar dijo: «Es admirable, pues no tan sólo se asisten debidamente a la mujer madre y al niño, sino que también se respetan, cosa que no sucede así en mi país, con extraordinaria discreción, motivos, causas y personalidad de la asilada».⁷³

Tampoco se descuida la formación religiosa-moral de las enfermeras, prueba de ello y de acuerdo con el ideario cristiano de su fundador, aparecen en la Revista, las siguientes informaciones: durante el mes de noviembre de 1930, la noticia, relata que para que las enfermas y enfermeras de la Clínica, puedan cumplir sus deberes religiosos, «se ha acordado la celebración de una Misa todos los domingos y días de fiesta, a las 8 y media, en el oratorio de la Clínica. Si alguna afiliada al Instituto o persona ajena quiera asistir al citado acto, puede hacerlo».⁷⁴

En la sección «notas de casa»,⁷⁵ aparece por primera vez una noticia titulada: «Comunión reglamentaria», en la que se da la información específica siguiente: Nuestra Escuela de Enfermeras de Santa Madrona, «siguiendo la senda marcada por la Escuela de Barcelona y respondiendo, sobre todo, al carácter cristiano que tienen todos nuestros organismos, celebró la Comunión reglamentaria del presente mes el día 16 de abril en la capilla de las Religiosas de San Alonso, de la Iglesia de Montesión». Tratándose del primer acto religioso que celebraban las alumnas colectivamente, fue precedido de «dos pláticas de preparación dirigidas por el Rdo. Padre Marzo S. J. durante los días 14 y 15. Tanto a las pláticas espirituales como al acto principal, asistieron todas las alumnas».⁷⁶ La fecha de la Comunión de cada mes será avisada por escrito, bien sea a través de un cartel o a través de la Revista. Se vuelve a insistir en la «Comunión mensual reglamentaria», al mencionar que el día 15 de mayo y en la capilla de las Religiosas de San Alonso, de la Iglesia de Montesión, se celebró la misa de Comunión reglamentaria de la Escuela de Enfermeras.⁷⁷

Por último cabe resaltar que la CPVA organizaba para sus enfermeras actividades relacionadas con el ocio, prueba de ello es la colaboración en la que se describe la celebración del «día de la paz», firmada por Pilar Solanas-Cazaña, en Palma, 25 de julio de 1933, en la que la redactora describe este día en que las enfermeras celebran el éxito del pasado curso en compañía de una de sus profesoras, Elena González, a través de una excursión en barca por toda la bahía de Palma⁷⁸. No podemos olvidar en este apartado los diferentes viajes realizados por las alumnas de las Escuelas a Cataluña, ya comentados con anterioridad.

⁷³ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm.: 68 (septiembre, 1935), p. 570.

⁷⁴ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 10, (noviembre, 1930), p. 112.

⁷⁵ La revista *Vida Femenina Balear* está estructurada generalmente en 11 secciones en todos sus números. Cada sección tiene un objetivo claro por parte de la redacción de la Revista. En la sección «notas de casa», figuran las advertencias y avisos encaminados a facilitar el buen servicio de los Dispensarios a las afiliadas al IMT, así como también todo lo referente a horarios, informaciones varias relacionadas con las alumnas de la Escuela de Enfermeras Sociales.

⁷⁶ *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 3, (abril 1930), p. 48.

⁷⁷ Fue celebrante el Rdo. Padre Morágués, S.J., quien en su plática hizo ver a las enfermeras que «su puesto junto al dolor y al sufrimiento del prójimo, era un puesto de honor y un medio eficacísimo para la perfección de su propia vida, por el constante ejercicio de la paciencia» Vid: *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 4, (mayo 1930), p. 48. A partir de esta fecha se irán publicando en todos los números de la Revista el día, la hora y lugar de la celebración litúrgica mensual para las alumnas de la Escuela.

⁷⁸ La excursión empieza «después de oír misa en la capilla de la Clínica y se prolonga durante todo el día. La redactora describe el paisaje, el compañerismo como algo realmente fabuloso y extraordinario...» Vid. *Vida Femenina Balear*, Palma, núm. 43 (agosto, 1933), p. 373.

Conclusiones

A partir de las informaciones y datos que hemos ido relatando en las páginas anteriores, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En primer lugar decir que confirmamos nuestras aseveraciones iniciales; se trata de un centro incardinado en el feminismo cultural, lejos empero del sentido benefactor propio del siglo XIX, e impregnado de religiosidad. Un modelo por tanto muy personal de acción social, lejano sin embargo a los avances del feminismo republicano, coincidentes en el tiempo.

- La Obra Social, iniciada en 1910, deja paso gradual y progresivamente a la Obra Social-Cultural Sanitaria con la creación e inauguración el día 6 de febrero de 1930 de la primera Escuela de Enfermeras de Baleares, ubicada en Palma de Mallorca con la denominación *Escuela de Enfermeras Sociales de Santa Madrona*, como filial de la escuela que la CPVA tenía ya en Barcelona. En años posteriores, se inaugurarían dos Escuelas de Enfermeras más en Baleares; una en Mahón (Menorca) en 1931, y otra en Ibiza en 1932. En Mallorca, en 1935 ya había 44 enfermeras tituladas.

- Paralelamente a la creación de la Escuela de Enfermeras de Palma, se creó un instituto social dedicado exclusivamente a la mujer trabajadora, denominado *Instituto de la Mujer que Trabaja* (IMT). Este Instituto, existente en cada isla, contribuyó a la promoción y desarrollo sanitario tanto para las afiliadas (para formar parte del Instituto se tenía que tener entre 14 y 45 años, no padecer enfermedad crónica y pagar una cuota de 2, 3 o 4 pesetas mensuales, según la categoría que se eligiese), como para sus ascendientes (madres de más de 45 años) y descendientes (hijos menores de 10 años e hijas menores de 14), así como hermanas que por su edad no pudiesen estar afiliadas.

- No cabe duda de que la creación de las tres Escuelas de Enfermeras en las islas Baleares, posibilitaron dos grandes objetivos; en primer lugar, la gran oportunidad socio-cultural para las mujeres de las islas de poder realizar unos estudios profesionales sanitarios que no existían, puesto que en Palma solo se podían cursar los estudios profesionales de Magisterio y Comercio; por otra parte, permitía realizar tales estudios a aquellas mujeres que debido a sus condiciones socio-económicas familiares precarias no podían desplazarse a otras ciudades de la Península. Todo ello contribuía, sin lugar a dudas, a ofrecer más facilidades y salidas profesionales y económicas puesto que prácticamente al finalizar los dos cursos, tenían un trabajo seguro y probablemente bien retribuido.

- También en 1930, se creó el primer Dispensario-Laboratorio en Palma, en el que recibían los servicios médico-sanitarios las afiliadas mallorquinas. A finales de este año, y en los siguientes hasta 1935, se crearon otros Dispensarios en Baleares. Concretamente en Mallorca hubo siete: Palma, Inca, Manacor, Lluçmajor, Petra, Felanitx y Soller; en Menorca dos: Mahón y Ciudadela y uno en Ibiza, capital. En función del tiempo y el tipo de contrato elegido por las afiliadas, recibían más ventajas socio-sanitarias y benéficas. Su afiliación les daba la seguridad y garantía de poder ser atendidas, bien fuere en los dispensarios o en las clínicas; de esta forma no tenían que recurrir a los Hospitales provinciales o locales de beneficencia, que existían en algunos pueblos y capitales de las islas.

- A través de las Tablas Estadísticas de los servicios y prestaciones realizadas en los Dispensarios, Laboratorios y Bolsas de trabajos de las Enfermeras Sociales de la Institución CPVA, publicadas a partir de 1931 en el Boletín mensual de IMT (Revista *Vida Femenina Balear*), podemos apreciar la extraordinaria, cuantiosa y extensa labor sanitaria llevada a

cabo durante estos años en los Dispensarios y Laboratorios en Palma, Menorca e Ibiza. Las cifras, hablan por sí mismas, ya que el total de los servicios prestados en el Dispensario de Palma fueron 39.553 ; en el de Ibiza, 9.685; mientras que en Mahón fue de 22.136 servicios. Si sumamos todos los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios en las tres islas, la cifra resultante: 71.374 es francamente respetable y positiva, máxime, si tenemos en cuenta que las beneficiarias de dichos servicios eran las mujeres trabajadoras afiliadas al IMT, así como sus madres, hijos e hijas y hermanas. En definitiva, pensamos que contribuyeron positivamente a mejorar el nivel de salud y calidad de vida de las mujeres obreras de Baleares.

– En referencia a la estadística de los servicios prestados en los Dispensarios, Laboratorios y Bolsa de Trabajo de Enfermeras en IMT de Palma de Mallorca, durante los años 1930-1935, y según la tabla 1, podemos ver que el primer lugar lo ocupan las curas de cirugía y ginecología con un 42,32%, seguidos, en segundo lugar, por las inyecciones (intramuscular, intravenosas, sueros...) con un 14,54%, y en tercer lugar, con un 8,46%, se encuentran todos los servicios de rehabilitación reagrupados. A continuación, y en orden decreciente, nos encontramos con los siguientes servicios: medicina con un 8%; obstetricia con un 5,04%; cirugía con un 4,64%; odontología con un 4,58%; ginecología con el 3,45%; puericultura con el 2,96%; de ORL con el 2,44%, y de Oftalmología con un 2,38%. Llama especialmente la atención el bajo porcentaje que ocupan las vacunaciones con un 0,18% de los servicios ya que en la actualidad es una de las mayores prestaciones de enfermería en los centros de salud, lo que pone de relevancia el gran avance de la medicina preventiva en la actualidad.

– En referencia a las pruebas diagnósticas del laboratorio el 96,63 % de los análisis fueron de orina y el 2,11% fueron analíticas de sangre (generales, recuentos globulares, y más específicas para el control de la sífilis Wasserman, y otras...). Un 0,93 % fueron analíticas de secreción vaginal, un 0,2% de leche materna, un 0,05% biopsias y un 0,02% análisis de esputos. Lo que evidencia el gran avance en el control analítico de los servicios médicos actuales, ya que forman parte de la práctica diaria de las consultas médicas, estando perfectamente protocolizados. En lo que concierne a las guardias, el 74,97% fueron en casas fijas, y el 25,02% en domicilios no fijos. El total de los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios en Palma de Mallorca, fueron 39.553.

– En relación a la estadística de la tabla II de los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios del IMT de IBIZA, durante los años de 1931-1935 podemos ver que, el primer lugar, lo ocupan las curas de cirugía y ginecología con un 29,95%%; en segundo lugar, las inyecciones con un 29,34%; el tercer lugar lo ocupan los servicios medicina con un 10,06%. Le siguen en orden decreciente los siguientes servicios: de odontología con un 7,13%%; con un 5,65% los servicios de rehabilitación reagrupados; de cirugía con 3,77%; de ORL en el séptimo lugar con el 2,85%; de puericultura con 2,57%; de obstetricia con un 2.33%; y en último lugar los servicios de oftalmología con un 2,17%.

– En referencia a las pruebas diagnósticas del laboratorio el 97% de los análisis fueron de orina y seguidas de las analíticas de secreción vaginal con un 2,6% y de leche materna con el 0,3; sólo el 0,1% fueron servicios de analíticas de sangre. No documentan servicios de biopsias ni de análisis de esputos. En lo que concierne a las guardias, no documentan información. El total de los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios de Ibiza, fueron 9.685.

– Las estadísticas de la tabla III de los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios en el IMT de Mahón de Menorca, durante los años de 1932-1935 nos muestran

que, el primer lugar, lo ocupan las curas de cirugía y ginecología con un 29,45%; en segundo lugar, las inyecciones dadas con un 25,23%; y en tercer lugar, los servicios de odontología con un 15,55%. En orden decreciente se encuentran los siguientes servicios: de medicina con un 9,29%; de puericultura con un 7,99%; de rehabilitación con rayos ultravioleta con un 3,05%; de otorrinolaringología con 2,27%; de obstetricia 2,21%; de oftalmología 1,161% y cirugía con el 1,12%. Los servicios de vacunas ocupan un porcentaje mayor al de Mallorca con un testimonial 0,6%.

– En referencia a las pruebas diagnósticas del laboratorio el 99,7 % de los análisis fueron de orina y el 0,3 de leche materna. No especifican ni analíticas de sangre; ni de secreción vaginal; ni de esputos, ni biopsias. En lo que concierne a las guardias, no documentan información. El total de los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios de Mahon (Menoría), fueron 22.136.

– Analizando los datos de las tablas I, II, y III de manera global, en referencia a las tres islas, vemos que los servicios prestados de curas de cirugía y ginecología ocupan el primer lugar con el 36,18% ; en segundo lugar, las inyecciones dadas con el 20,76%; en tercer lugar, los servicios de odontología con 9,32%. Le siguen los siguientes servicios: de medicina con el 8,72%; de rehabilitación reagrupados con el 5,89%; puericultura con el 4,84%; obstetricia 3,33%; cirugía 2,95%; otorrinolaringología 2,40%; y oftalmología 1,98%.

– En referencia a los servicios del laboratorio ocupan el primer lugar la analíticas de orina con el 97,73%, seguidas de las analíticas de sangre con un 5,68%, y en tercer lugar ,las de secreción vaginal con un 0,84%. Le siguen los análisis de leche materna con el 0,24%; y en último lugar, los análisis de esputos con un 0,01%. Sumando todos los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios en las tres islas, la cifra resultante es 71.374.

– Vemos entonces que los servicios eran básicamente curativos y diagnósticos, (de curas de cirugía y ginecología, inyecciones, odontología, medicina y rehabilitación, y analíticas); mientras que los servicios de prevención, en los que se basa actualmente una importante fracción de las prestaciones de enfermería, no están presentes en estas tablas.

– Las afiliadas al IMT tenían una serie de derechos y ventajas, como por ejemplo recibir gratuitamente la revista *Vida Femenina Balear*, que a su vez era el Boletín mensual del IMT. De dicha revista, resaltamos que además de ser una revista dedicada a la mujer trabajadora, podía ser leída por todos los miembros de la familia. Sus objetivos eran:

* Informativos, pues en ella aparecen todas las noticias relacionadas con la Obra Social que se lleva a cabo tanto en Cataluña, como en Baleares, por ejemplo: Cajas de Ahorro, Homenajes a la Vejez, Escuelas de Enfermeras, Conciertos del Orfeón de las cieguecitas de Santa Lucía, Bibliotecas públicas gratuitas, Escuelas Agrarias, Escuelas de Sordomudos y Ciegos.....

* Educativos, para cualquier mujer (trabajadora, ama de casa, alumna de la Escuela de enfermeras...), puesto que a través de las noticias, artículos, textos de conferencias, viajes ..., se dan a conocer las nuevas teorías y practicas científicas llevadas a cabo tanto a nivel nacional como internacional, dirigidas fundamentalmente a prevenir enfermedades a través de las informaciones dadas; algunos ejemplos son: las resoluciones del Congreso de Bankstow en 1933, sobre los efectos nocivos de los rayos solares relacionados con el cáncer de piel, las conferencias de Miss Any Sayce, con el título de “Causas de mortalidad infantil”, en 1935; la visita de la doctora alemana Gúdula Kall; las clases de inglés de Miss King Walter, en 1931 y 1932, las

conferencias inaugurales en los cursos de la Escuelas de Enfermeras, impartidas por diferentes médicos de la Escuela....

* De ocio, diversión, creación..., pues la revista tiene una sección denominada «Miscelánea», en la que con frecuencia se publican cuentos, fábulas, historietas, adivinanzas y chistes para el deleite de los más pequeños de la casa. También la Revista da opción a la publicación de pequeños poemas, poesías, creadas por sus afiliadas; también permite publicar cartas en las que se expresan impresiones, emociones, agradecimientos, satisfacciones...etc.

* Socio-laboral, ya que a través de los artículos publicados durante los seis años, se informa por ejemplo, de las nuevas leyes laborales, de la prohibición del trabajo nocturno y del trabajo en las minas para las mujeres, de los subsidios de maternidad, o para las familias numerosas, etc. Dichas noticias se refieren tanto a nivel nacional como internacional, constituyendo éstas últimas, en algunas ocasiones, verdaderas primicias.

* Social Benéfica. Prueba de ello son las cartas de agradecimiento de muchas afiliadas, médicos, periodistas, que desean dejar constancia escrita y pública de su agradecimiento hacia el Director General D. Francisco Moragas y la Secretaria General, Srta. Piñol, por diferentes motivos; por ejemplo permitirles estar gratuitamente en la Clínica u otros Organismos Sanitarios de Barcelona todo el tiempo que necesitaban para su recuperación, regalándoles las prótesis ortopédicas y los viajes de ida y vuelta, tanto del enfermo como del acompañante, desde cualquiera de las islas de Baleares. Aquí también podemos incluir las libretas con imposición de 5 o 25 pesetas, regaladas a las afiliadas, a sus hijos, a las enfermeras, a los jubilados. De todos modos, hemos de tener en cuenta que aunque estos servicios se consideran benéficos, no lo son totalmente, puesto que las prestaciones no pueden recibirse si la afiliada no está al corriente del pago de las cuotas mensuales al IMT. De todas formas también es cierto que con algunos de los servicios recibidos, se cubría con creces la inversión económica llevada a cabo por la afiliada durante toda su vida, además de verse beneficiadas madres, hijos e hijas y hermanas de ciertas edades.

– En ultimo lugar, quisiéramos resaltar el ideal cristiano y humanitario de toda la Obra Social, puesto que todos los servicios, prestaciones y ayudas llevadas a cabo tanto en las Clínicas, como en las Escuelas, así como en los Dispensarios responden al ideal ético y costumbres cristianas; ideario que se corresponde con la moral cristiana de su fundador y creador D. Francisco Moragas y Barret y a la moral predominante en aquella época en España.

Referencias bibliográficas

- BERTRAN, M.C. (1979). *Les biblioteques de «la Caixa»*, Barcelona. Associació del Personal de «la Caixa», p. 39. Tesina mecanografiada.
- CPVA, (1930). *Reglamento de la Organización Balear del Instituto de la Mujer que Trabaja*. Palma de Mallorca. Tipo-Litografía «Nueva Balear», documento fotocopiado, cedido por el Archivo de la CPVA de Barcelona. Posteriormente, la CPVA publicó una nueva edición en el que se modificaba y ampliaba su articulado: *Instituto de Santa Madrona*.

- Reglamento de las Delegaciones de Baleares*. Palma de Mallorca, Enero de 1944.
Documento fotocopiado, cedido por el Archivo de la CPVA de Barcelona.
- CPVA: Revista: *Vida Femenina Balear* (1930-1935) Palma de Mallorca; 71 números, 604 pp.
- MANRESA, A. y ROQUE, J. M. (2004). «*La Caixa*». *Un segle d'història a les Illes Balears (1904-2004)*. Barcelona, Edicions 62.
- NADAL, J. y SURIÀ, C. (1983) *Historia de la Caja de Pensiones*. Barcelona, Ed. Caja de Pensiones.
- PASTOR, I, y FERNÁNDEZ, M. C. (2006-2007) «Les biblioteques y cases de cultura de “la Caixa” a les Illes Balears (1929-1999)». *Revista d'Història de l'Educació*, Núm. 9-10. Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Filial de l'Institut d'Estudis Catalans, pp.: 244-269.
- VARIOS. (1974) *Diccionario terminológico de ciencias medicas*. Barcelona, Salvat Editores SA.

Anexos

Tabla 1. Estadística de los servicios prestados en los Dispensarios, Laboratorios y Bolsa de Trabajo de Enfermeras en IMT de Palma de Mallorca, durante los años 1930-1935.

Dispensarios: Visitas practicadas	Dic 1930	1931	1932	1933	1934	1935	Total
Medicina	27	95	106	417	407	536	1588 8,00%
Puericultura	15	47	54	163	121	188	588 2,96%
Cirugía	16	65	81	247	190	322	921 4,64%
Ginecología	3	72	45	172	178	215	685 3,45%
Obstetricia	6	74	73	248	214	385	1000 5,04%
Otorino-laringología	4	44	34	84	118	201	485 2,44%
Odontología	-	169	94	217	213	216	909 4,58%
Oftalmología	-	18	15	50	131	259	473 2,38%
Dermatología	1	3	10	16	48	47	125 0,63%
Urología	-	-	-	-	-	10	10 0,05%
Reumatismo	-	-	-	-	-	2	2 0,01%
Curas de cirugía y ginecología	74	1839	305	1311	1650	3217	8396 42,32%
Inyecciones dadas	97	309	131	615	602	943	2697 13,59%
Inyecciones intravenosas	-	-	20	26	49	92	187 0,94%
Inyecciones de suero	-	-	1	1	1	-	3 0,01%
Vacunas	-	-	1	-	-	1	2 0,01%
Vacunas antivariólicas	-	-	-	7	27	1	35 0,17%
Autohemoterapia	-	-	-	3	4	29	36 0,18%
Sesiones de helioterapia ¹	-	174	44	275	44	16	553 2,78%
Sesiones de diatermia ²	-	79	24	222	31	9	365 1,83%
Sesiones de masaje	-	19	29	108	330	13	499 2,51%
Sesiones masaje Politzer ³	-	-	-	-	8	-	8 0,04%
Corrientes galvánicas ⁴	-	-	-	21	-	-	21 0,10%
Corrientes farádicas ⁵	-	-	-	19	-	-	19 0,09%
Ventosas ⁶	-	-	42	26	60	-	128 0,64%
Rayos ultravioleta	-	-	93	10	-	-	103 0,51%
Total :							19.838
Laboratorios:							
Análisis de orina	-	312	279	825	886	1408	3710 96,63%
Análisis de sangre	-	1	7	7	2	21	38 0,98%
Anál. sangre proc. Wassermann ⁷	-	-	-	-	3	2	5 0,13%

Tabla 1 (continuación).

Anál. sangre proc. Meinicke ⁸	-	1	1	7	5	8	22 0,57%
Anál. sangre proc. Heitch ⁹	-	-	-	4	2	5	11 0,28%
Análisis de leche	-	-	2	6	-	-	8 0,20%
Análisis de esputos	-	-	-	1	-	-	1 0,02%
Invt. Microscópica de secreción vaginal	-	10	7	-	10	9	36 0,93%
Recuento globular	-	3	-	3	-	-	6 0,15%
Biopsia	-	2	-	-	-	-	2 0,05%
Total :							3.839
Nº de guardias							
Nº de guardias a domicilio	-	213	490	953	881	1436	3973 24,59%
Nº de guardias en casas fijas	-	1302	338	3540	3300	3423	11903 73,67%
Total guardias							15.876
Bolsa de Trabajo de enf. Sociales							
Nuevos enfermos asistidos	-	40	21	69	71	49	250 1.54%
Ofertas sin servir por falta de enfermeras	-	1	3	14	5	7	30 0.18%

Tabla 2. Estadística de los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios del IMT de IBIZA, durante los años de 1931 -1935.

Dispensarios: Visitas practicadas	1931	1932	1933	1934	1935	Total
Medicina	121	91	207	178	277	874 10,06%
Puericultura	10	20	106	28	60	224 2,57%
Cirugia	85	35	41	81	86	328 3,77%
Ginecología	63	37	8	5	16	129 1,48%
Obstetricia	15	11	46	49	82	203 2,33%
Otorino-laringología	-	9	94	66	79	248 2,85%
Odontología	114	70	165	110	161	620 7,13%
Oftalmología	13	6	54	47	69	189 2,17%
Dermatología	-	4	31	11	8	54 0,62%
Curas de cirugía y ginecología	1069	270	307	418	538	2602 29,95%
Inyecciones dadas	340	214	729	596	670	2549 29,34%
Vacunas	7	143	7	6	11	174 2,03%
Corrientes galvánicas	-	-	-	-	-	-
Rayos ultravioleta	154	5	112	39	15	325 3,74%
Autohemoterapia	-	-	6	-	-	6 0,06%
Sesiones de helioterapia	-	-	-	-	-	-
Sesiones de diatermia	-	-	-	-	12	12 0,13%
Sesiones de masaje	-	-	134	-	5	139 1,60%
Ortopedia fototerapia	-	-	-	9	-	9 0,10
Total :						8.685
Laboratorios:						
Análisis de orina	22	55	141	306	446	970 97%
Análisis de leche	-	2	-	1	-	3 0,3%
Análisis de sangre	-	-	1	-	-	1 0,1%
Invt. Micro. de secreción vaginal	-	-	26	-	-	26 2,6%
Total :						1.000

Tabla 3 Estadística de los servicios prestados en los Dispensarios y Laboratorios en el IMT de MAHÓN (MENORCA), durante los años de 1932 -1935.

Dispensarios: Visitas practicadas	1932	1933	1934	1935	Total
Medicina	253	465	457	652	1827 9,29%
Puericultura	217	418	385	551	1571 7,99%
Cirugía	23	32	75	91	221 1,12%
Ginecología	14	2	48	73	137 0,69%
Obstetricia	57	96	124	158	435 2,21%
Otorino-laringología	67	151	143	86	447 2,27%
Odontología	463	522	983	1088	3056 15,55%
Oftalmología	41	53	95	128	317 1,61%
Dermatología	-	28	-	-	28 0,14%
Curas de cirugía y ginecología	506	774	2071	2437	5788 29,45%
Inyecciones dadas	663	962	1532	1800	4957 25,23%
Vacunas	26	82	3	8	119 0,60
Corrientes farádicas	-	-	6	-	6 0,03
Corrientes galvánicas	64	46	6	21	137 0,69
Rayos ultravioleta	57	268	126	150	601 3,05%
Total :					19.647
Laboratorios:					
Análisis de orina	245	508	764	965	2482 99,71%
Análisis de leche	-	1	6	-	7 0,28%
Total					2489
Afiliadas por años					
Nuevas afiliadas	61	346	268	253	928
Afiliadas vigentes	503	-	-	-	503
Total :					1431

Tabla 4. Tabla global (Mallorca+Menorca+Ibiza) de los servicios prestados en los Dispensarios, Laboratorios y Bolsa de Trabajo de Enfermeras en el IMT de Baleares, durante los años 1930-1935.

Dispensarios: Visitas practicadas	PALMA 1930-35	MAHÓN 1932-35	IBIZA 1931-35	Total
Medicina	1.588	1.827	874	4.289 8,72%
Puericultura	588	1.571	224	2.383 4,84%
Cirugía	921	221	328	1.450 2,95%
Ginecología	685	137	129	951 1,93%
Obstetricia	1.000	435	203	1.638 3,33%
Otorino-laringología	485	447	248	1.180 2,40%
Odontología	909	3.056	620	4.585 9,32%
Oftalmología	473	317	189	976 1,98%
Dermatología	125	28	54	207 0,42%
Urología	10	-	-	10 0,02
Reumatismo	2	-	-	2 0,004%
Curas de cirugía y ginecología	8.396	5.788	2.602	17.786 36,18%
Inyecciones dadas	2.697	4.957	2.549	10.203 20,76%
Inyecciones intravenosas	187	-	-	187 0,38%
Inyecciones de suero	3	-	-	3 0,006%
Vacunas	2	119	174	295 0,60%
Vacunas antivariolísticas	35	-	-	35 0,07%
Autohemoterapia	36	-	6	42 0,08%
Sesiones de helioterapia	553	-	-	553 1,12%
Sesiones de diatermia	365	-	12	377 0,76%
Sesiones de masaje	499	-	139	638 1,29%
Sesiones masaje Politzer	8	-	-	8 0,01%
Corrientes galvánicas	21	6	-	27 0,05%
Corrientes farádicas	19	137	-	156 0,31%
Ventosas	128	-	-	128 0,26%
Rayos ultravioleta	103	601	325	1.029 2,09%
Ortopedia fototerapia	-	-	9	9 0,01%
Total :	19.838	19.646	8685	48.170

Tabla 4 (continuación).

Laboratorios:				
Análisis de orina	3.710	2.482	970	7.162 97,73%
Análisis de sangre	38	-	1	39 5,32%
Anál. sangre proc. Wassermann	5	-	-	5 0,06%
Anál. sangre proc. Meinicke	22	-	-	22 0,3%
Anál. sangre proa. Heitch	11	-	-	11 0,15%
Análisis de leche	8	7	3	18 0,24%
Análisis de esputos	1		-	1 0,01%
Invt. Microscópica de secreción vaginal	36	-	26	62 0,84%
Recuento globular	6	-	-	6 0,08%
Biopsia	2	-	-	2 0,02%
Total :	3.839	2489	1.000	7.328
Nº de guardias				
Nº de guardias a domicilio	3.973	-	-	3.973 25,02%
Nº de guardias en casas fijas	11.903	-	-	11.903 74,97%
Total guardias:	15.876			16.156
Total servicios	39.553	22.136	9685	71.374
Bolsa de Trabajo de enf. Sociales				
Nuevos enfermos asistidos	250	-	-	250 1,57%
Ofertas sin servir por falta de enfermeras	30	-	-	30 0,18%

Les autores

M. Carme Fernández Bennàssar és mestra d'ensenyament primari, professora de piano, llicenciada en Filosofia i Lletres (secció de Pedagogia) i doctora en Ciències de l'Educació. És professora titular de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Ha publicat llibres i articles sobre diversos temes: fracàs escolar, didàctica del llenguatge, educació i salut, síndrome d'esgotament professional o burnout en professors, patrimoni cultural i educació i factors educatius en institucions.

Roser Mir Ramonell és llicenciada en Medicina i Cirurgia i especialista en medicina preventiva i salut pública, així com màster universitari en Salut Infantil i tècnica superior en Prevenció de Riscs Laborals. Ha treballat en atenció primària, si bé la seva línia de treball ha estat la promoció de la salut des de la regidoria de Sanitat i Consum de l'Ajuntament de Palma, a les Illes Balears. Ha publicat articles i llibres sobre els temes següents: educació per a la salut i medi ambient, salut infantil dels escolars i morbiditat hospitalària.

¹ Tratamiento de diversas enfermedades por la exposición del cuerpo o de una parte a los rayos solares.

² Diatermia: método fisioterápico de producción de calor por el paso a través de ellos de una corriente oscilante de alta frecuencia, evitando la sensibilidad eléctrica y las excitaciones nerviosas y musculares.

³ Masaje con insuflación de aire en el oído medio a través de la pera de Politzer.

⁴ Corriente eléctrica de una bacteria.

⁵ Corriente alterna de electricidad inducida.

⁶ Campana o vaso que al aplicarlo sobre los tejidos produce un efecto de succión.

⁷ Reacción de Wassermann: serodiagnóstico de la sífilis.

⁸ Reacción de Meinike: reacción de floculación en la sífilis con un extracto alcohólico de corazón de caballo diluido en solución de cloruro de sodio, añadido al suero y puesto a la estufa 24 horas.

⁹ Reacción de Hecht: serodiagnóstico de la sífilis.

**La lluita per l'oficialitat
de l'ensenyament de la
llengua catalana en els
centres docents de les
Illes Balears. El paper
de l'Obra Cultural
Balear**

Elvira Salom Abellán
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
195-212

La lluita per l'oficialitat de l'ensenyament de la llengua catalana en els centres docents de les Illes Balears. El paper de l'Obra Cultural Balear

The fight for the official status of catalan language teaching in Balearic Island schools. The role of the Obra Cultural Balear

Elvira Salom Abellán*

Resumen:

Presentamos, en primer lugar, una breve descripción de la evolución legislativa del sistema educativo español, para, en segundo lugar, analizar, desde las diferentes leyes publicadas, la condición de la Lengua y Literatura Catalana como asignatura dentro de los planes de estudios reglados, remarcando sobretodo los períodos de enseñanza obligatoria. Dividimos el marco legal en tres apartados: de la Constitución de 1812 hasta la Ley Moyano de 1857, de la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley General de Educación de 1970, y de la Ley General de Educación de 1970 hasta la Constitución de 1978. Se realiza después el análisis concreto de la lengua en los textos legales, y se destaca el importante papel desempeñado por la Obra Cultural Balear. Finalizamos con algunas conclusiones.

Palabras clave: enseñanza, Lengua y Literatura Catalana, Obra Cultural Balear, sistema educativo.

Abstract:

This paper, firstly, presents a brief description of legislative developments in the Spanish education system, and then goes on to analyse, based on different published laws, the status of Catalan Language and Literature as a subject in regulated school curricula, with special emphasis on compulsory education. We divide the legal framework into three sections: from the 1812 Constitution to the Moyano Law of 1857, from the Moyano Law of 1857 to the General Education Law of 1970, and from the General Education Law of 1970 to the Constitution in 1978. A specific analysis of the language in legal texts is then performed to highlight the role played by the *Obra Cultural Balear*. We end with concluding remarks.

Keywords: teaching, Catalan Language and Literature, Obra Cultural Balear, education system.

Adreça electrònica: mesalom@gmail.com

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2014.

Introducció

En el present article volem descriure el procés d'introducció de la llengua catalana en el sistema educatiu espanyol i deixar-ne constància. No com a llengua d'ús habitual en la comunicació educativa dintre dels centres d'ensenyament reglat, sinó com a assignatura amb entitat pròpia dins el sistema, com a ensenyament formal de la llengua vehicular de la nostra societat. En paraules de Jaume Oliver Jaume, distingiríem classes de llengua catalana de classes en llengua catalana: «Classes de llengua catalana vol dir que durant unes hores cada setmana s'imparteixen coneixements de la llengua catalana, de la mateixa forma que durant unes hores per setmana se fan classes de francès, anglès o llatí. Classes en llengua catalana significa que s'empra la llengua catalana com a llengua vehicular per ensenyar qualsevol matèria, geografia, matemàtiques o ciències naturals» (Oliver, J. 1985, 18).

El tractament de la llengua catalana com a llengua vehicular en l'ensenyança esdevindria un text molt més llarg i amb la necessitat d'un aprofundiment des d'altres àmbits d'estudi, com podrien ser la sociolingüística o la mateixa filologia de la llengua.¹

Aleshores, començarem fent esment del marc legal en matèria educativa del període que ens ocupa,² per després fer una anàlisi més concreta del tractament de la llengua a aquestes lleis i fer ressaltar el paper desenvolupat per l'Obra Cultural Balear en aquest sentit.

1. Evolució legislativa i ordenació del sistema educatiu espanyol

1.1. De la Constitució de 1812 fins a la Llei Moyano de 1857

Entre 1808 i 1868 els conflictes i el context general d'Espanya (l'alternança dels règims polítics, les noves idees arribades d'Europa, etc.) faran que els dirigents del país i els sectors intel·lectuals es preocupin per l'educació, ja sigui com a mesura de control o de millora de la societat.

El 19 de març de 1812 se signa la primera constitució d'Estat liberal a Espanya; la ideologia liberal respecte a l'educació es veu reflectida a la Constitució de 1812: la instrucció pública es considera la millor eina de transformació social, sobretot, pel seu abast, a diferència de la concepció de l'educació en èpoques anteriors, en què era de caire molt més exclusiu.³ Per

¹ En aquest sentit es recomana consultar la publicació de Bernat Joan i Mari *La llengua estàndard en l'ensenyament*. Des de la perspectiva de Joan, entenem que s'hauria de superar l'ús habitual de la llengua catalana en les situacions comunicatives en educació, per tal que el fet d'introduir-la com a assignatura dins els plans d'estudis no influeix negativament en l'evolució i lluita per la pervivència de la llengua en tots els aspectes de la societat, inclòs, evidentment, el context escolar.

² Partirem de l'anàlisi dels aspectes educatius de la Constitució de 1812, primera constitució liberal a Espanya, per acabar amb l'estudi d'aquests aspectes a la Constitució de 1978, fent esment també del Reial decret 2193/1979, de 7 de setembre, pel qual es regula la incorporació al sistema d'ensenyament de les illes Balears de les modalitats de la llengua catalana i de la cultura a què han donat lloc.

³ Els il·lustrats consideraven l'educació com a mitjà per a la millora de les estructures econòmiques i socials, però defensaven una educació diferent en funció de la classe social a la qual anava adreçada. Així, l'ideari pedagògic dels il·lustrats recollia, en primer lloc, l'educació dirigida a la noblesa, una educació no gaire pràctica o útil, amb la funció final de «dirigir la societat» i en què el Seminari de Nobles era la institució on s'impartien les ensenyances. En segon lloc, la dirigida als menestrals o artesans, en què es treballaven tècniques per a la modernització dels oficis, amb la funció de la producció artesana i la conservació dels oficis i la introducció de centres (escoles de primeres lletres o acadèmies i escoles de formació professional) on s'impartia teoria per a la millora de la pràctica. En tercer lloc, l'educació dirigida als jornalers, en què es treballava la laboriositat, la submissió i l'obediència, responia al treball no qualificat i el seu objectiu era la millora de la cultura de les classes més baixes, a través de l'ensenyament a les escoles de primeres lletres, per tal de crear un clima de benestar i evitar revoltes.

aquest motiu, es dedica tot el títol IX⁴ de la Constitució a la instrucció pública. Per una banda, es respecta l'estructura que hi havia fins aleshores, es continua parlant d'ensenyament primari i d'universitats i queda palesa la necessitat d'un pla general d'ensenyament: s'estableix la Dirección General de Estudios, sobre la qual recauria la responsabilitat educativa. Per altra banda, la llibertat d'expressió serà un dels principis fonamentals d'aquesta constitució; i el fet que aparegui al títol que es dedica a instrucció pública podria ser una prova de la connexió que hi havia entre educació i llibertat per als liberals. Volem destacar, però, que el que recull la Constitució de 1812 referent a l'educació s'anirà matisant a mesura que passa el temps; per exemple, una educació per a tothom esdevindrà una educació per a qui la pugui pagar o, referint-nos a la universalitat de l'educació, es traduirà en educació a l'etapa infantil i primària.

Un cop aprovada la Constitució, la Junta d'Instrucció Pública⁵ s'encarregarà del desenvolupament de l'esmentat títol. S'elaborarà l'«Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública», que s'atribueix al poeta i escriptor Manuel José Quintana, i és conegut com l'Informe Quintana, de 1813, que posarà les bases del Dictamen y Proyecto de Decreto de arreglo general de la enseñanza pública, de 1814 (forma legal de l'informe), i del Reglamento general de instrucción pública, de 1821. Amb influències del *Rapport* de Condorcet, de 1792, i de les «Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública» de Jovellanos, podem considerar aquest informe com el primer intent de creació d'un sistema d'ensenyament públic complet a Espanya; proposa tres nivells educatius (primari, secundari –principal novetat, com un tipus d'ensenyament independent– i universitari). En destaquen també tres idees fonamentals: en primer lloc, la igualtat i la universalitat del primer ensenyament, en segon lloc, la uniformitat de l'ensenyament (mateixos mètodes i continguts) i, en tercer lloc, la seva gratuïtat. Aquest informe, però, no es dugué a la pràctica; durant el regnat de Ferran VII, pel decret del 4 de maig de 1814 el rei declara la Constitució de 1812 nul·la. Els assumptes referents a educació passen a l'Església a través del Consejo de

⁴ Título IX. De la instrucción pública. Capítulo único

Art. 366. En todos los Pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir, y contar, y el catecismo de la Religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Art. 367. Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Art. 368. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Art. 369. Habrá una Dirección general de estudios compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

Art. 370. Las Cortes por medio de planes, y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Art. 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir, y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión, o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

⁵ Vegeu ARAQUE HONTANGAS, Natividad (2009). «La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias». A: *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. 5, p. 1-21, Elche: Universidad Miguel Hernández. Així, a la pàgina 5 diu: «La Junta de Instrucción Pública fue creada en 1811, considerándola de carácter consultivo dentro del Ministerio del Interior; cuyas misiones inmediatas eran: la formación de un Plan General de Instrucción Pública, la reglamentación de los distintos centros educativos y la búsqueda de medios económicos para los mismos, según disponía el decreto de 28 de enero de 1811.»

Castilla i del Ministerio de Gracia y Justicia. L'únic intent de reforma en aquest període serà el d'implantació del Pla Caballero, de 1807, per a la universitat, que tampoc no s'arriba a aplicar, i es retorna al Pla de 1771.

L'aixecament del general Riego obliga el rei a signar la Constitució de 1812 i l'educació passa al Ministerio de Gobernación, fet que fa que l'Església perdi el poder en educació. Es restitueix el Pla Caballero per a la universitat i el 1821 s'aprova el Reglamento general de instrucción pública, pel qual se seguiran mantenint els tres nivells educatius i els ajuntaments es faran càrrec de l'educació. Aquestes iniciatives es veuran truncades un altre cop per Ferran VII l'any 1823 i la restitució de l'absolutisme (amb l'entrada dels Cent Mil Fills de Sant Lluís). Tots els actes del govern constitucional es declaren nuls i es retorna la competència en educació al Ministerio de Gracia y Justicia. Entren en vigor els plans de Tadeo Carlomade:

- Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino (1824), anomenat també Pla Carlomade, del qual podem destacar: la uniformitat dels plans d'estudis universitaris, la centralització i el control absolut des de l'Estat, l'eliminació de les idees liberals i el protagonisme i poder eclesiàstic.
- Plan y reglamento de escuelas de primeras letras (1825). Tot i seguir alguns aspectes de l'Informe Quintana, el seu objectiu principal és de «*formar buenos cristianos y vasallos aplicados y útiles*».
- Reglamento general para las escuelas de latinidad y colegios de humanidades (1825), destinat a l'ensenyament secundari.

Amb la mort del rei absolutista el 1833, l'Estat liberal agafarà força i s'anirà consolidant, recuperant les legislacions anteriors en matèria educativa. Podem destacar tres aportacions legals dins d'aquest període: el Plan General de Instrucción Pública, o Pla duc de Rivas, de 1836, la Llei Someruelos, de 1838, i el Pla Pidal i Gil de Zárate, de 1845. El Pla duc de Rivas seguirà les directrius de l'Informe Quintana i el Reglament general de 1821; l'ensenyament primari es considera públic (serà gratuït per a qui no el pugui pagar) i es divideix en primària elemental i primària superior, es regula la formació de mestres i s'organitza en dos nivells l'ensenyament secundari, al qual es confereix un caràcter elitista, ja que es considera com un pas a la universitat i no com una prolongació de l'ensenyament primari. S'hi recull també la llibertat d'ensenyament i la centralització administrativa. La Llei Someruelos està dedicada sols a l'ensenyament primari i el regula com en el pla anterior. A més, estableix que hi ha d'haver escoles, almenys masculines, en tots els pobles de més de cinc-cents habitants, i que els mestres han de rebre formació específica per a l'exercici docent en l'educació primària; s'ordena la creació d'una Escola Normal Central, que dirigirà Pablo Montesino. El Pla Pidal i Gil de Zárate (durant el regnat d'Isabel II, govern dels liberals moderats) organitza l'ensenyament secundari i superior. En destaquem les característiques següents: considera la secundària com una continuïtat de la primària i la divideix en elemental, que comprèn cinc cursos, i ampliació (lletres o ciències); restringeix la iniciativa privada en el segon ensenyament, imposant algunes condicions; i uniformitza i centralitza els estudis universitaris. Dintre d'aquest període moderat, l'Estat s'apropa a l'Església, d'aquí el Concordat amb la Santa Seu de 1851, pel qual l'Església pot controlar l'ensenyament a través de la Inspecció.

Durant el bienni progressista (1854-1856) es redacta el Projecte de Llei general per a tot l'ensenyament i, en el següent bienni, el bienni moderat (1856-1858), apareixerà la primera

Llei general d'Educació, coneguda com la Llei Moyano, de 1857. Amb aquesta llei quedaran definits tots els nivells educatius, s'establirà la creació d'una escola elemental pública de nins per als pobles de més de cinc-cents habitants, d'escoles de pàrvuls per als de més de deu mil habitants i d'una escola normal per província. El sistema educatiu serà fortament centralista i dependrà del Ministeri de Foment (que quedà en mans de Claudio Moyano Samaniego). La Llei Moyano regularà l'obligatorietat de la primària, la gratuïtat d'aquesta només per a qui no la pugui pagar i la llibertat per obrir centres docents privats, atenent-se a determinades condicions. La religió serà matèria obligatòria i l'Església controlarà tant els continguts com els procediments en l'ensenyament.

A la Llei Moyano els estudis s'estructuren de la manera següent (secció primera):

- Primer ensenyament. Els infants el cursen des dels 6 fins als 9 anys. S'hi remarquen diferències de continguts per sexes. Es divideix en elemental i superior.
- Segon ensenyament. Es divideix en estudis generals (obtenen el *Bachiller en Artes*) i estudis d'aplicació (obtenen el certificat de *Peritos* a la carrera corresponent).
- Ensenyament superior. Facultats (Filosofia i Lletres, Ciències exactes, físiques i naturals, Medicina, Dret i Teologia), ensenyances superiors (Enginyeria, Belles Arts, Diplomàcia i Notariat) i ensenyances professionals (Veterinària, Professors mercantils, Nàutica, Mestres d'obres, aparelladors i agrimensors i Mestres de primer ensenyament).

Es regulen també, en les tres seccions següents de la llei, els establiments d'ensenyament, la formació del professorat per a l'accés a l'ensenyança pública i el govern i l'administració de la instrucció pública.

1.2. De la Llei Moyano de 1857 fins a la Llei general d'Educació de 1970

La Llei Moyano tindrà una vigència de més de cent anys, durant els quals es mantindran la seva estructura bàsica i organització. Serà derogada l'any 1970, amb la publicació de la Llei general d'Educació. Durant aquest llarg període se succeeixen diversos fets que afectaran, entre altres aspectes, l'educatiu. En el sexenni revolucionari (1868-1874) es retornarà als principis més purs del liberalisme educatiu i amb la Primera República (1874) s'establirà la llibertat de càtedra; en aquesta època apareixeran moltes associacions (maçoneria, ateneus literaris, associacions obreres, per exemple). «Amb la Restauració Borbònica (1874-1923), l'Església catòlica desenvoluparà un ampli ventall d'institucions d'instrucció i formació popular amb la finalitat de no perdre influència davant les iniciatives laiques» (Sureda, B. 1998, 38). Durant aquest període, concretament l'any 1876, es crea a Madrid la Institución Libre de Enseñanza, fet que propicia, entre altres moltes conseqüències, l'increment en la creació de centres privats d'ensenyament. Durant la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) «s'estableix l'obligatorietat i la gratuïtat de l'ensenyament elemental fins als catorze anys» (Sureda, B. 2000, 61). El moviment de renovació pedagògica i la Segona República (1931-1936) afavoriran el camí de l'educació a l'Estat espanyol i, ben al contrari, la dictadura franquista truncarà tots els ideals democràtics i retornarà Espanya a un obscurantisme cultural i a la primacia de l'Església com a òrgan educatiu.

La Llei general d'Educació s'instaurà, com hem dit, l'any 1970, a finals de la dictadura franquista, i es conegué com la Llei Villar Palasí. Estructurava els estudis de la manera següent:

- Preescolar. Comprèn dues etapes, que es desenvoluparan, respectivament, en els jardins d'infància i les escoles de pàrvuls. Acull els infants fins als 5 anys.

- Ensenyament General Bàsic (EGB). Té una durada de vuit anys i es divideix en dues etapes: la primera comprèn els quatre primers cursos i la segona inclou els quatre darrers.
- Batxiller Unificat Polivalent (BUP). Tres anys de durada.
- Curs d'Orientació Universitària (COU). Un any de durada.
- Formació Professional de primer i de segon grau. Al primer grau s'hi accedeix des de l'EGB, i al segon, des del BUP.

1.3. De la Llei general d'Educació de 1970 fins a la Constitució de 1978

Després de mantenir-se durant més d'un segle la mateixa llei de referència en matèria educativa, a partir de la promulgació de la Llei general d'Educació de 1970 i de la Constitució de 1978, en pocs anys s'aniran succeint noves lleis que regularan tot l'ensenyament⁶ i es modificaran quasi en cada canvi de govern.

Amb la mort del general Franco, que suposà el final de la dictadura, s'inicia una nova etapa de transició cap a la democràcia. L'any 1978 se signa una nova Constitució, en la qual trobam diferents articles amb rellevància educativa, encara que podríem dir que l'article bàsic és el 27.⁷ Dins aquest article es reflecteixen els drets i els deures que tenen els ciutadans i els poders públics pel que fa a l'educació.

En relació amb el model educatiu que es pot derivar de la Constitució, aquesta estableix un model equilibrat en el qual l'Estat té limitacions i també en té l'autonomia dels centres educatius; hi ha un compromís entre autonomia i heteronomia. Les competències assignades a l'escola són acadèmiques, estatutàries i administratives. Però correspon en exclusiva a l'Estat: garantir i homogeneïtzar els títols escolars; exigir uns mínims en la confecció dels

⁶ Aquestes lleis són:

LOECE, 1980. Llei orgànica 5/1980, de 19 de juny, per la qual es regula l'Estatut de centres escolars. No arribarà a entrar en vigor.

LODE, 1985. Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'Educació.

LOGSE, 1990. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre de 1990, d'ordenació general del sistema educatiu.

LOPEG, 1995. Llei orgànica, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents.

LOCE, 2002. Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'Educació.

LOE, 2006. Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

LOMCE, 2013. Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.

⁷ Art. 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

plans d'estudis; formular criteris comuns a efectes d'habilitació docent i accés al funcionariat o a qualsevol altre règim laboral dels docents.

Trobam altres apartats que fan referència a l'educació en el text constitucional de 1978, dels quals en destacam alguns. A l'article 20.1 es reconeixen i protegeixen una sèrie de drets, entre els quals hi ha la llibertat de càtedra. Referent a la llengua, a l'article 3.1 s'exposa que el castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat, i tots els ciutadans tenen el deure de conèixer-la i el dret d'emprar-la. Al punt 2 del mateix article es diu que la resta de llengües d'Espanya seran també oficials en les respectives comunitats autònomes d'acord amb els seus estatuts. I al punt 3 s'especifica que la riquesa de les distintes modalitats lingüístiques és un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció. A l'article 39 s'esmenta que els poders públics asseguruen la protecció social, econòmica i jurídica de la família, així com la dels propis fills, s'explicita el deure dels pares envers els fills d'assistència durant la seva minoria d'edat i en els altres casos que legalment siguin procedents i es fa al·lusió a la declaració dels drets de l'infant. En darrer lloc, als articles 148 i 149 es presenten respectivament les competències en educació de les comunitats autònomes i de l'Estat.

L'educació que reflecteix la Constitució és una educació carregada de valors, visibles i ocults, i potser hauria de tractar més específicament alguns aspectes en matèria educativa (no hem d'oblidar, però, la data d'edició del text legal).

2. El cas concret de la llengua: la introducció de l'obligatorietat de l'ensenyament de la llengua catalana en els centres docents de les Illes Balears

En l'evolució legislativa del sistema educatiu espanyol, no serà fins a la llei de 1970 que es començarà a entrellucar la possibilitat «legal» d'introduir la llengua catalana com a assignatura oficial dins l'ensenyament escolar obligatori.⁸ «L'aprovació de la Llei general d'Educació del 1970 incloïa algunes referències molt generals a l'atenció de les peculiaritats

⁸ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Título I. Sistema educativo. Capítulo II. Niveles educativos. Sección primera. Educación Preescolar

Art. 14.1. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Sección segunda. Educación General Básica

Art. 17.1. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Sección tercera. Bachillerato

Art. 23. El Plan de estudios del Bachillerato, que será establecido por el Gobierno, deberá comprender:

a) Materias comunes, que habrán de ser cursadas por todos los alumnos.

b) Materias optativas, de entre las cuales todos los alumnos habrán de elegir un número determinado, de acuerdo con sus peculiares aptitudes y bajo la tutela del profesorado.

Art. 24. Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

a) Área de Lenguaje: Lengua española y Literatura; iniciación a la lengua latina; una lengua extranjera.

regionals i a l'ensenyament de les llengües natives. Aquestes possibilitats, malgrat que no varen tenir un desenvolupament concret fins al 1975, obriren la porta a una tolerància més gran respecte a les activitats d'ensenyament del català als centres escolars, incrementaren el nombre de professors que es preocupaven per la seva formació en llengua catalana i incitaren el debat en relació amb els temes de la didàctica de la llengua. Els anys posteriors a l'aprovació de la Llei es va incrementar el nombre de centres escolars públics i privats que d'una manera oberta introduïren el català com a assignatura optativa» (Sureda, B. 2000, 41).

A la Constitució de 1812 no trobam cap referència directa a la llengua, ni tan sols al títol IX, dedicat a la instrucció pública, en el qual s'especifica l'ensenyament de lectura i escriptura a les escoles de primeres lletres, que es feia en castellà. A la Llei general d'Educació de 1857, la Llei Moyano, es declaren la «*Gramática y Ortografía de la Academia Española*» com a text obligatori i únic per a les matèries en l'ensenyança pública, i sols s'hi treballarà l'ensenyament de la llengua castellana. En tot el seguit de textos legals que hem vist entre l'una i l'altra, hom es remet també a un ensenyament de i en llengua castellana, únicament i exclusivament. Volem fer constar aquí el que ens expliquen Ruiz, Sanz i Solé per poder veure la situació pel que fa la llengua a les escoles a l'època esmentada. «En un edicte del Govern Superior Polític de les Balears del 1837 es demana als mestres d'escola que es posi un anell de metall a l'alumne que gosi pronunciar una paraula en català, un anell que anirà passant successivament als altres alumnes que caiguin en la infracció idiomàtica fins que aquell que acabi amb l'anell a final de setmana patirà un càstig, la gravetat del qual augmentarà progressivament. Un sistema pedagògic que jugava a convertir companys en delators i policies de l'idioma» (Ruiz, F.; Sanz, R.; Solé, J. 1996, 132).

A la ja esmentada Llei Moyano, a l'ensenyament obligatori que s'hi regula (la primera ensenyança elemental), els continguts educatius relacionats amb la didàctica de la llengua són específicament en castellà («*Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía*»).⁹ A l'ensenyament secundari, es recullen també els continguts de, en el primer període, «*Gramática castellana y latina*» i «*Ejercicios de Lectura, Escritura, Aritmética y Dibujo*»,¹⁰ i, en el segon, «*Rudimentos de lengua griega*» i «*Lenguas vivas*».¹¹

Hem dit que d'ençà de 1857 no tornarem a veure una Llei general d'Educació fins al 1970. Sols podem destacar enmig el parèntesi de la Segona República, quan també trobam un precedent legal a Catalunya del Decret de 1975, que veurem tot seguit: és el Decret de bilingüisme, de 30 d'abril de 1931. A Mallorca aquell mateix any «es començaren a preparar i publicar llibres per a l'ensenyament del català, adaptats a les peculiaritats de les Balears, obra d'Andreu Ferrer i Ginard, Jaume Busquets i de F. de Borja Moll, totes segons les normes de l'IEC» (Alomar, A. 2002, 19).

Art. 25.1. Entre las materias optativas a que se refiere el apartado b) del artículo 23, y que serán determinadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismo competentes, figurará necesariamente la lengua griega. Especialmente se considerarán optativas las ampliaciones de las materias comunes señaladas en el artículo 24.2. Cada centro de Bachillerato, previa consulta con el respectivo Instituto de Ciencias de la Educación, concretará, dentro de las materias optativas establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia, las que vaya a impartir de acuerdo con sus posibilidades.

⁹ Article 2.4 de la Llei Moyano, de 1857.

¹⁰ Article 14 de la Llei Moyano, de 1857.

¹¹ Article 15 de la Llei Moyano, de 1857.

Seguint amb l'anàlisi de l'ensenyament de la llengua en els textos legals esmentats, i un cop hem fet referència a l'aspecte lingüístic de la Llei general d'Educació de 1970, després de la publicació d'aquesta, a Mallorca, «el juliol de 1975 es publica un decret regulant la incorporació de les llengües no oficials al currículum de preescolar i d'Educació General Bàsica. Aquest decret, aparegut pocs mesos abans de la mort del dictador general Franco, i que no aportava gaire cosa més que aixecar la prohibició d'ensenyar el català a les escoles, acabava amb més de dos segles d'exclusió oficial de la nostra llengua als centres d'ensenyament, que a les Balears ni tan sols havia tingut l'excepció que a Catalunya suposà el Decret de bilingüisme de la Segona República» (Sureda, B. 2000, 41-42). Sureda es refereix al Decret 1433/1975, de 30 de maig, pel qual es regula la incorporació de les llengües natives en els programes dels centres d'Educació Preescolar i General Bàsica. Es publicà l'1 de juliol al Butlletí Oficial de l'Estat i entrà en vigor el 2 del mateix mes. En volem destacar el següent: per una banda, remet a la Llei general d'Educació de 1970 i exposa la introducció del terme «*lenguas nativas*» a l'educació preescolar i la general bàsica. Per l'altra, justifica la inserció del cultiu d'aquestes llengües en la legislació atenent, «*por una parte, a la necesidad de favorecer la integración escolar del alumno que ha recibido como materna una lengua distinta de la nacional, y por otra, al indudable interés que tiene su cultivo desde los primeros niveles educativos como medio para hacer posible el acceso del alumno a las manifestaciones culturales de tales lenguas*». Així mateix, tot seguit es mencionen dos ordres ministerials¹² on es regulen les orientacions pedagògiques aplicables als dos nivells d'ensenyament indicats, les quals estableixen que sí que s'ha de permetre una adequada atenció a aquestes llengües natives, però destacant la importància transcendental de la llengua castellana. Aleshores, podem dir que es deixa veure aquesta inserció de l'aprenentatge de la llengua en l'ensenyança obligatòria d'aquell moment, però amb una representativitat constant de la llengua castellana. A més, s'especifica que es durà a terme com una acció experimental, tenint cura de la seva efectiva pràctica des de l'Estat. Als articles primer i segon del decret de 1975¹³ queda palès el que hem indicat als paràgrafs anteriors.

Cal afegir que el març de 1972 es creà la Mesa Democràtica de Mallorca, que agrupava quasi totes les forces democràtiques de l'oposició i va reivindicar la legislació d'un estatut d'autonomia per a les Illes Balears¹⁴ i l'oficialitat del català. Aquests fets, junt amb altres que exposam a l'apartat següent (anteriors al Decret de 1975), donaren empenta en la recuperació de la llengua catalana i, per tant, també al seu estudi reglat a les escoles.

Com hem dit, l'any 1978 s'aprova la Constitució espanyola, actualment vigent, la qual, a l'article tercer, fa referència a les llengües oficials de l'Estat.

¹² Ens referim a l'Ordre ministerial de 27 de juliol de 1973 i a la de 2 de desembre de 1970.

¹³ Decret 1433/1975, de 30 de maig.

Art. 1. *Se autoriza a los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica, con carácter experimental y a partir del curso mil novecientos setenta y cinco-setenta y seis, para incluir en sus programas de trabajo, como materia voluntaria para los alumnos, la enseñanza de las lenguas nativas españolas.*

Art. 2. *Las enseñanzas en estos Centros tenderán a asegurar el fácil acceso al castellano, lengua nacional y oficial, de los alumnos que hayan recibido otra lengua española como materna, así como a hacer posible el conocimiento de esta última y el acceso a sus manifestaciones culturales a los alumnos que lo soliciten.*

¹⁴ Vegeu ALOMAR I CANYELLES, Antoni I. (2002). *La llengua catalana a les Balears en el segle XX*. Palma: Documenta (Quaderns d'Història Contemporània a les Balears, 37). Ens diu que l'any 1977 es va presentar un projecte d'estatut d'autonomia; i, el 25 de febrer de 1983 s'aprovà l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, el qual proclamava que «la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, tindrà, juntament amb la castellana, el caràcter d'idioma oficial».

Finalment, el 7 de setembre de 1979 se signa el Reial decret 2193/1979, pel qual es regula la incorporació al sistema d'ensenyança de les Illes Balears de la llengua catalana, publicat el 19 de setembre del mateix any i amb entrada en vigor el 20. Aquest decret quedarà desenvolupat per l'Ordre ministerial de 25 d'octubre de 1979. Definitivament, doncs, quedarà inclosa com a matèria obligatòria en els plans d'estudis dels ensenyaments obligatoris la llengua catalana. Destaquem els articles d'ambdós textos legals, que ens deixen constància del que hem indicat. Del Reial decret 2193/1979, l'article segon: *«en los centros docentes de Educación Preescolar, General Básica y Formación Profesional de primer grado de las islas Baleares se incorporará, de forma obligatoria, a los correspondientes planes de estudio, la enseñanza de la lengua catalana, orientada especialmente al conocimiento y fomento de las modalidades específicas de cada una de las islas y considerándose en su aplicación las circunstancias personales de los alumnos»*. De l'Ordre ministerial de 25 d'octubre de 1979, sobretot l'article primer, on s'especifiquen les matèries concretes: *«1. La Lengua catalana y sus modalidades insulares o Lengua de las Baleares»*, i *«2. Las manifestaciones literarias en la citada Lengua y las culturales que hayan tenido lugar en la región balear y en cada una de las islas»*, i el curs des del qual s'han d'incorporar al sistema educatiu (1979-80): i l'article quart, punt primer: *«la incorporación de la Lengua catalana y su enseñanza tendrán la consideración de obligatorias en los diversos Planes de estudio de Educación Preescolar, General Básica y Formación Profesional de primer grado, con el alcance concreto que para cada nivel se especifica en esta Orden ministerial. Estas materias, por tanto, deberán ser cursadas obligatoriamente por todos los alumnos»*. Així mateix, al punt segon del mateix article s'especifica la possibilitat dels pares de sol·licitar, en el moment de la inscripció de l'infant en el centre, l'exclusió de la dita ensenyança, fet que s'ha de justificar i ha de ser resolt favorablement per la comissió mixta que s'esmenta a l'ordre.

3. La tasca de l'Obra Cultural Balear

Des de l'Obra Cultural Balear¹⁵ es van realitzar tota una sèrie d'accions que ajudaren en la consideració d'oficial de l'ensenyament de la llengua catalana dins els estudis obligatoris dels centres de les Balears. Hem de recordar també els cursos de català que organitzà l'entitat ja l'any 1963, amb els seus precedents en les activitats dutes a terme des de l'Associació per a la Cultura de Mallorca,¹⁶ sense deixar de banda els que s'organitzaren, per un costat, a l'Institut Femení d'Ensenyament Mitjà Joan Alcover de Palma, impartits per Aina Moll Marquès, i, per altra banda, al Col·legi Ramon Llull de Manacor, a càrrec de Gabriel Barceló.¹⁷

L'Obra Cultural Balear, des dels seus inicis (i pot ser des d'abans, indirectament i a través de l'esperit i vivències dels seus impulsors), ha dut a terme una tasca cabdal per a la

¹⁵ Societat civil de caràcter cultural creada el desembre de 1962. Els seus objectius principals inicials, palesos als seus estatuts de fundació, són: impulsar i fomentar estudis literaris, històrics i lingüístics; organització de concursos per premiar obres literàries o artístiques; subvenció de publicacions o edicions; i qualssevol altres activitats anàlogues o concordants relacionades amb les formes d'expressió autòctones de les Illes Balears.

¹⁶ Associació fundada l'any 1923 a Palma, amb l'objectiu principal de la difusió de la cultura catalana a l'illa.

¹⁷ SÁEZ QUETGLAS, Daniel. «L'Escola Municipal de Mallorquí. Antecedents - Inauguració de l'Escola (1960-1973).» A: *Manacor: tradició i modernitat (s. XVI - s. XX). IV Jornades d'estudis locals de Manacor*. Manacor: Ajuntament, 2007.

introducció en el sistema educatiu de la llengua catalana. Començant per l'organització dels primers cursos de català que s'impulsaren des de l'entitat, objectiu palès en els estatuts de fundació de la societat i en els successius plans de treball que elaborava anualment; passant per la publicació de material didàctic per a l'ensenyament de la llengua; fins a arribar a les gestions fetes amb el Ministeri i les posteriors campanyes en defensa de la llengua i del seu estudi en l'ensenyança formal.

El 20 de setembre de 1966, en reunió del Consell de Gestió, el conseller Francesc de Borja Moll proposa la redacció, i posterior enviament al Ministeri d'Educació i Ciència del Govern espanyol, d'una instància per sol·licitar l'autorització de l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles primàries i als instituts i col·legis d'ensenyament mitjà amb caràcter obligatori, per als alumnes nascuts a les Illes Balears. Es presenta un esborrany de la dita instància, que és aprovat per unanimitat.¹⁸ El 12 de febrer de l'any següent, en reunió de l'assemblea general, Aina Moll, fent referència a les classes de llengua catalana que imparteix a l'Institut Femení Joan Alcover, exposa que aquesta és una assignatura de caràcter completament voluntari i que creu que seria molt convenient que fos obligatòria. Ho justifica dient que està establerta a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, i fa referència a la sol·licitud signada per les Reials Acadèmies de Barcelona i l'Institut d'Estudis Catalans, dirigida al Ministeri d'Educació i Ciència, per demanar l'ensenyança oficial de la llengua catalana a les escoles. Afegeix que amb aquest precedent es podria fer una gestió amb la Diputació perquè aquesta, junt amb altres entitats, també ho demanés. El vicepresident senyor Miquel Marquès, contestant a la senyora Moll, diu que aquest assumpte fou tractat feia mesos, pel Consell de Gestió, i que fins i tot es va redactar una instància dirigida al ministre que es lliurà al president de la Diputació, el qual digué que s'ho miraria i contestaria, i que encara estaven pendents de resposta. El senyor Marquès proposa la formació d'una comissió oficial de l'Obra Cultural Balear perquè parli amb el president d'aquesta corporació. La junta general nomena la comissió proposada, que quedà constituïda pel president, senyor Forteza, el vicepresident, senyor Marquès, i el vocal senyor Moll.¹⁹

En reunió de l'assemblea general d'11 de setembre del mateix any 1967, s'insisteix en la demanda, i s'acorda sol·licitar al Ministeri d'Educació i Ciència la implantació del català en els centres docents de les Balears, tant a les escoles de primera ensenyança i als centres d'ensenyament mitjà com a l'Escola de Magisteri i als cursos comuns de Filosofia i Lletres, acabats d'instaurar a l'Estudi General Lul·lià. Es proposa que signin la instància, junt amb l'Obra Cultural Balear, la Societat Arqueològica Lul·liana, l'Estudi General Lul·lià i els col·legis CIDE, Lluís Vives i Pius XII, entre d'altres. S'acorda fer gestions amb el president de la Diputació Provincial perquè aquesta subscrigui també una instància en el mateix sentit.²⁰ És convenient afegir el que ens recorda Fullana: «quatre anys abans, jo ja

¹⁸ Acta número 49 del Consell de Gestió, data: 20/9/1966. Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear. Palma: Obra Cultural Balear, p. 55.

¹⁹ Acta número 6 de l'assemblea general, data: 12/2/1967. Primer llibre d'actes d'assemblees generals. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear. Palma: Obra Cultural Balear, p. 61.

²⁰ Acta número 54 del Consell de Gestió, data: 11/9/1967. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear. Palma: Obra Cultural Balear, p. 61.

havia signat una instància, amb data 15 d'agost de 1963, dirigida al vicepresident del Govern espanyol, via Òmnium Cultural, demanant més o menys la mateixa cosa: l'ensenyament del català a tots els centres públics i privats d'ensenyament primari, etc. Aquella instància era conseqüència d'haver signat anteriorment un manifest, amb data 20 de maig de 1963, a Barcelona, document encapçalat per l'abat de Montserrat Aureli Maria Escarré, amb la signatura de més de setanta personalitats catalanes» (Fullana, M. 1991, 61 i 62).

L'any 1968, Francesc de Borja Moll, conseller i impulsor de l'Obra, reedita la seva gramàtica amb el títol *Gramàtica catalana referida especialment a les Illes Balears*, «principal manual fins a la reincorporació del català a l'ensenyament oficial. El català també s'incorpora a l'ensenyament universitari amb els cursos de Moll a l'Estudi General Lul·lià. Se celebrà, a més, la primera Escola d'Estiu per a mestres, com a alternativa moderna i arrelada al país a la formació franquista» (Alomar, A. 2002, 37).

L'any 1969, en reunió de la junta general, s'exposa, en primer punt del pla de treball aprovat per a aquell any: «considerant que la tasca fonamental de l'Obra Cultural Balear és fomentar l'ensenyança de la nostra llengua, i tenint en compte que enguany el Ministeri d'Educació i Ciència dóna oficialment bel·ligerència a la dita ensenyança a les escoles de les regions bilingües, que és el cas de les nostres illes, el pla immediat ja ha de ser continuar i intensificar les lliçons de català en els centres oficials i privats i incrementar la preparació de personal docent que estigui capacitat, almenys elementalment, per a ensenyar el català en el curs i cursos venidors».²¹ Cal remarcar també el que ens diu Fullana sobre la labor realitzada per l'Obra en la difusió de l'ensenyament del català a les Illes: «vam enviar una circular a les escoles públiques i als col·legis privats per fomentar l'estudi del català, oferint-los exemplars de “Rondaies mallorquines” per a l'exercici de lectura dels alumnes dels primers cursos» (Fullana, M. 1991, 77). Van demanar-ne 1.460 alumnes de col·legis d'ensenyament primari i 583 de col·legis d'ensenyament secundari: un total de 2.043 alumnes. I afegim que en altres reunions ja s'havia parlat del fet del lliurament d'exemplars de les rondalles als alumnes dels cursos de català per a l'aprenentatge de la lectura de la llengua.²² Recordem que no serà fins a l'any 1979 que s'inscrirà obligatòriament l'ensenyament de la llengua catalana en els plans d'estudis oficials; més de deu anys abans, l'Obra Cultural ja aplanava camí en aquest sentit.

Sota la nova presidència de l'Obra, a partir de 1970, assumida pel senyor Climent Garau Arbona, es proposa el seguiment en les gestions per aconseguir l'ensenyança oficial de la nostra llengua en tots els graus.²³ El 23 de febrer d'aquell any, en reunió del Consell de Gestió, el president senyor Garau «dóna compte d'haver rebut una carta de la secretaria del Ministeri d'Educació i Ciència, dirigida al Sr. Miquel Forteza Pinya com a president del “Fomento de Cultura Balear” en la qual el sotssecretari Sr. Ricard Díez Hochleitner informa

²¹ Acta número 8 de l'assemblea general, data: 2/3/1969. Primer llibre d'actes d'assemblees generals. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. Vegeu també: FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, p. 75.

²² Destaquem la intervenció del pare Pere Riutort, llicenciat en Filosofia i Pedagogia, a favor de l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles. En concret, va visitar diversos col·legis de Palma i de diversos pobles per tal de recomanar aquest ensenyament. I fou el pare Riutort qui va parlar de l'ús de les rondalles per a l'aprenentatge de la lectura en llengua catalana. Es pot consultar a: FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, p. 78 i 79.

²³ Acta número 9 de l'assemblea general, data: 16/2/1970. Primer llibre d'actes d'assemblees generals. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

que ha quedat constituïda a Palma una comissió de treball encarregada d'elaborar el projecte “*Planificación de la Educación en Baleares*” i demanant la col·laboració de la nostra societat quan li sigui demanada. S'acorda enviar una carta al Sr. Díez agraïnt aquesta informació, oferint la nostra col·laboració per a tot allò que hagi de resultar en benefici de la cultura en aquestes illes i suplicant que corregeixi el nom de la nostra entitat. El president de l'Obra Cultural proposa que es faci una visita al cap d'aquesta comissió. S'acorda que es faci i queden encarregats de fer-la els senyors Climent Garau, Miquel Fullana i Gabriel Vidal».²⁴ El 3 de març, a la següent reunió del Consell, s'acorda enviar al ministre d'Educació i Ciència una sol·licitud d'adhesió a la instància de l'Òmnium Cultural per demanar que a la nova Llei general d'Educació sigui reglamentat l'ensenyament obligatori de la llengua catalana. L'acord es justifica amb la paralització (que preveuen indefinida) a Governació Civil, pendent de signatura del governador, d'una instància que havien d'enviar les entitats de Mallorca en el mateix sentit,²⁵ a la qual ens hem referit anteriorment. I, en relació amb l'esmentada, en reunió de 6 de maig el secretari senyor Fullana dóna compte de la recepció de dues cartes, una del senyor Miquel Vaquer Salort i l'altra del senyor Josep Ensenyat Alemany, procuradors a Corts per Balears, on acusen recepció de la còpia de la instància que fou elevada, signada per quatre entitats culturals mallorquines, al ministre d'Educació, i expliquen les seves gestions personals davant les Corts en defensa de la implantació de l'ensenyament de la llengua catalana.²⁶ L'agost de 1970 es proposa una nova reestructuració de l'entitat, que es dividirà en diferents seccions, entre les quals destaquem la secció d'ensenyament.²⁷

Seguint amb l'activitat duta a terme per l'Obra Cultural Balear a favor de l'ensenyament de la llengua catalana, l'any 1971, en sessió del Consell de 27 de gener, el president donà compte de la seva assistència a una reunió mantinguda al Govern Civil, en la qual es va tractar el projecte de planificació de l'educació a les Balears. Exposa també que es va comprometre a presentar un informe sobre el projecte, en nom de l'Obra Cultural Balear, i que alguns membres del Consell i altres socis ja l'estaven estudiant. En sessió de 10 de febrer del mateix any s'informà de la presentació del dit informe al governador civil.²⁸ L'abril d'aquell any s'estudià l'organització a Palma d'una escola de pàrvuls d'ensenyament en català, tema que acorden treballar a partir del mes de juny.²⁹ El mes de novembre s'acorda que la senyora

²⁴ Acta número 75 del Consell de Gestió, data: 23/2/1970. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. Vegeu també: FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, p. 85; i ALOMAR I CANYELLES, Antoni I. (2002). *La llengua catalana a les Balears en el segle XX*. Palma: Documenta (Quaderns d'Història Contemporània a les Balears, 37), p. 38.

²⁵ Acta número 76 del Consell de Gestió, data: 3/3/1970. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. Vegeu també: FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, p. 85.

²⁶ Acta número 77 del Consell de Gestió, data: 6/5/1970. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. Vegeu també: FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, p. 85 i 86.

²⁷ Acta número 79 del Consell de Gestió, data: 4/8/1970. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

²⁸ Actes número 86 i 87 del Consell de Gestió, dates: 27/1/1971 i 10/2/1971. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. Vegeu també: FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, p. 95.

²⁹ Acta número 89 del Consell de Gestió, data: 22/11/1971. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

Antònia Bonet i el senyor Josep Forteza-Rei s'encarregaran de visitar els principals col·legis de segon ensenyament de Palma per tal d'oferir classes de català subvencionades per l'Obra.³⁰

L'any 1973, en reunió de la junta directiva, el senyor Climent Garau «informa sobre la proposta del Sr. Jaume Oliver, professor de Pedagogia a l'Escola de Magisteri, de cara a la confecció d'un programa de cultura catalana per a mestres».³¹

Els anys següents la tasca educativa de l'Obra Cultural Balear se centrà en la permanència dels cursos de català ja iniciats, en la formació de mestres en la matèria, en l'elaboració de material didàctic, en la realització de projectes de creació de centres d'ensenyament de català, etc., fet que es completarà i ampliarà en el treball de recerca que duem a terme.

4. Conclusions

Per començar, volem remarcar que la regulació legal del sistema educatiu espanyol és relativament recent. Fet al qual s'afegeix que la primera Llei general d'instrucció pública, la Llei Moyano, data de 1857 i es va mantenir en vigor, amb algunes adaptacions, més de cent anys. Alhora que en els diferents textos legals es reflecteixen els pensaments i ideologies de la societat del moment en què se signen, principalment, en tot el que fa referència a l'educació; des de les ideologies liberals, absolutistes o dictatorials fins a les més democràtiques. La següent Llei general data de 1970 i ja ens deixa entreveure el futur de la introducció en els plans d'estudis oficials de les llengües cooficials de les regions bilingües, com un ensenyament obligatori, ben igual que ho era el castellà. Hem vist que no serà, però, fins a l'any 1979 quan es regularà l'ensenyament oficial i obligatori de la llengua catalana a les Illes Balears en els primers nivells d'ensenyament, fet que es durà a la pràctica durant el curs escolar 1979-80, sense oblidar el precedent de 1975, amb la publicació del Reial decret 1433/1975, que en permetia l'ensenyament, però de manera voluntària.

L'Obra Cultural Balear va realitzar una tasca cabdal a favor de la llengua catalana, i destaca la duta a terme per possibilitar la introducció de l'ensenyament de la llengua en els plans d'estudis oficials. A part dels cursos no oficials de català que s'organitzaren des de l'entitat (junt amb els altres impartits a Palma per Aina Moll i a Manacor per Gabriel Barceló), farà gestions per poder impartir l'esmentat ensenyament en els centres docents de les Balears ja des de 1966. S'adreçaran cartes al Ministeri per sol·licitar la inserció de la llengua a les escoles, se subvencionaran cursos de català en els centres d'ensenyament que ho sol·licitin, es promourà la continuïtat i ampliació d'aquests cursos, es formarà mestres en l'ensenyament de la llengua catalana, etc., fets tots plegats que acabaran propiciant que l'any 1979, definitivament, s'instauri l'ensenyament de la llengua catalana de manera oficial en els centres docents de les Balears, cosa que es materialitzarà durant el curs escolar 1979-80.

³⁰ Acta número 92 del Consell de Gestió, data: 22/11/1971. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

³¹ Acta número 105 del Consell de Gestió, data: 7/2/1973. Tercer llibre d'actes. Assemblees generals i consells de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

L'Obra Cultural Balear va seguir fomentant la pervivència de la nostra llengua, incidint en la pràctica real d'introducció de l'ensenyament oficial del català a les aules de les Balears, junt amb molts d'altres aspectes, tasca totalment necessària per a l'evolució de la societat mallorquina i la seva llengua. Per acabar, cal subratllar que el tema tractat sols esdevé un petit pas d'un llarg camí, en el qual hem avançat un curt tram i sobre el qual creiem que ens en queda molt per recórrer.

5. Referències bibliogràfiques

a) Fonts

De l'arxiu de l'Obra Cultural Balear s'ha consultat:
Primer llibre d'actes de les assemblees generals. 1962-1972.
Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. 1962-1968.
Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. 1968-1972.
Tercer llibre d'actes. Assemblees generals i consells de Gestió. 1972-1979.

De l'Arxiu del senyor Miquel Fullana Llompart (lliurat al president de l'Obra en data 29 d'octubre de 1991):

Pla d'activitats per a l'any 1969.

Memòria resum de les activitats exercides per l'Obra Cultural Balear durant els seus sis primers anys d'existència. 1969.

Memòria de secretaria de 1969.

b) Bibliografia

- ALOMAR I CANYELLES, Antoni I. (2002). *La llengua catalana a les Balears en el segle XX*. Palma: Documenta (Quaderns d'Història Contemporània a les Balears, 37).
- ARAQUE HONTANGAS, Natividad (2009). «La educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias». A: *Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. 5, p. 1-21, Elche: Universidad Miguel Hernández, <http://revistasocialesyjuridicas.files.wordpress.com/2010/09/05-tm-01.pdf>.
- BOE (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de Educación y financiamiento de la reforma educativa*. Madrid.
- BOE (1975). *Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los centros de Educación Preescolar y General Básica*. Madrid.
- BOE (1978). 29 de desembre. Constitució espanyola. Madrid.
- BOE (1979). *Real Decreto 2193/1979, de 7 de septiembre, por el que se regula la incorporación al sistema de enseñanza en las islas Baleares de las modalidades de la lengua catalana y de la cultura a que han dado lugar*. Madrid.
- BOE (1979). *Orden de 25 de octubre de 1979 por la que se desarrolla el Real Decreto 2193/1979, de 7 de septiembre, por el que se regula la incorporación al sistema de enseñanza en las islas Baleares de las modalidades de la lengua catalana y de la cultura a que han dado lugar*. Madrid.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1983). *Nacionalisme i educació a Mallorca*. Palma: Obra Cultural Balear (Monografies, 12).

- (1991). *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears.
- Constitución política de la monarquía española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*, http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf.
- FULLANA LLOMPART, Miquel (1991). *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear.
- JOAN I MARÍ, Bernat (1993). *Llengua estàndard en l'ensenyament*. Barcelona: Oikos-Tau (La Busca).
- Ley de Instrucción Pública* (1857), del 9 de setembre, <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>.
- OLIVER JAUME, Jaume (1985). *Per què la nostra llengua és viva? (Ensenyament i actituds lingüístiques familiars). Campaña per la normalització lingüística a les Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears.
- RUIZ I SAN PASCUAL, FRANCESC; SANZ I RIBELLES, ROSA; SOLÉ I CAMARDONS, Jordi (1996). *Història social i política de la llengua catalana*. València: Eliseu Climent (Contextos 314).
- SÁEZ QUETGLAS, Daniel (2007). «L'Escola Municipal de Mallorquí. Antecedents - Inauguració de l'Escola (1960-1973)». A: *Manacor: tradició i modernitat (s. XVI - s. XX). IV Jornades d'estudis locals de Manacor*. Manacor: Ajuntament.
- (2011). «L'ensenyament de la llengua catalana a Mallorca a finals del franquisme. L'Obra Cultural Balear i la creació de l'Escola Municipal de Mallorquí de Manacor (1960-1980)». A: *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 17, p. 237-258. Catalunya: IEC-UIB (gener-juny).
- SUREDA I GARCIA, Bernat (1998). *L'educació a les Balears en el segle XIX*. Palma: Documenta (Quaderns d'Història Contemporània de les Balears, 13).
- (2000). *L'educació a les Balears en el segle XX*. Palma: Documenta (Quaderns d'Història Contemporània de les Balears, 25).

L'autora

Elvira Salom Abellán és llicenciada en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Actualment treballa en el seu projecte de recerca de doctorat, dirigit pel catedràtic Antoni J. Colom Cañellas, centrat en la història de l'educació contemporània a Mallorca.

**El treball comunitari i
el suport escolar. Estudi
de cas del projecte de
reforç socioeducatiu del
municipi de Binissalem
(2007-2013)**

Francisca Canyelles
Joan Amer
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
213-226

El treball comunitari i el suport escolar. Estudi de cas del projecte de reforç socioeducatiu del municipi de Binissalem (2007-2013)

Community work and school support. A case study of the social-educational support project in the municipality of Binissalem (2007-2013)

Francisca Canyelles i Joan Amer

Resumen:

La perspectiva del trabajo comunitario en los proyectos de apoyo escolar busca la implicación activa de todos los protagonistas involucrados. Los proyectos de apoyo o refuerzo educativo constituyen medidas de intervención socioeducativa que van más allá de lo estrictamente escolar, promoviendo una mayor y mejor inserción social de los niños y jóvenes en el tejido comunitario. El objetivo del presente artículo es analizar la evolución del proyecto de apoyo escolar del municipio de Binissalem (Mallorca). Se enmarca el análisis del proyecto en el enfoque comunitario y se subraya la necesidad de evaluación del funcionamiento y resultados de este tipo de proyectos. La investigación se realiza a través de una metodología cualitativa, con entrevistas a profesionales, padres e hijos y complementada con el análisis documental de las memorias del proyecto. Los principales resultados apuntan a la satisfacción de los distintos agentes implicados, con mayor satisfacción por parte de los padres y una inicial reticencia a participar en el proyecto por parte de los hijos. En la discusión y conclusiones se señala la importancia de estos proyectos no sólo en la mejora del rendimiento académico sino en la promoción de las habilidades sociales y el aumento del capital social de los alumnos participantes.

Palabras clave: trabajo comunitario, apoyo escolar, refuerzo socioeducativo, intervención socioeducativa.

Abstract:

The perspective of community work in school support projects seeks the active engagement of all the agents involved. School support projects constitute social-educational intervention measures that go further than aspects strictly related to schooling, promoting greater and better social insertion of children and youth in the community network. The objective of the current article is to analyse the evolution of a school support project in the municipality of Binissalem (Mallorca). The analysis of the project is framed within the community perspective, and the need to assess the performance and results of this type of projects is also highlighted. The research is conducted using a qualitative methodology, with interviews with professionals, parents and children, and is complemented with a documentary analysis of the project reports. The main results underpin the satisfaction of the different agents involved, with greater satisfaction of parents and an initial reticence of children to participate. In the discussion and conclusion sections, the importance of these projects is highlighted, not only in improving academic achievement, but also in promoting social skills and increasing the social capital of the participating students.

Keywords: community work, school support, social-educational support, social-educational intervention.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo l'octubre de 2014.

Introducció

Els projectes de suport escolar en l'àmbit de la intervenció socioeducativa són un cas d'acció educativa més enllà del temps escolar i alhora un exemple d'atenció a la diversitat o compensació educativa fora dels centres educatius. L'objectiu d'aquest article és aportar elements per al debat sobre la necessitat d'avaluació del funcionament d'aquests projectes. Això es porta a terme avaluant i analitzant l'evolució d'un projecte de suport escolar al municipi de Binissalem, a través d'una metodologia qualitativa que inclou la triangulació d'entrevistes amb professionals, pares i fills, complementada amb la investigació documental de les memòries del projecte.

En primer lloc, a manera de contextualització teòrica, cal definir el terme «treball comunitari» i la figura d'educador de medi obert. Pel que fa al treball comunitari, Llena, Parcerisa i Úcar (2009) parlen del concepte d'acció comunitària, que fa referència a l'acció social que es produeix dins la comunitat, referint-se a les relacions interpersonals i a tots aquells mecanismes que estructurin la vida en societat. Aquest és un concepte macro, que inclou les accions socioeducatives, aquelles que generen de manera intencional aprenentatges concrets o desenvolupament de competències. Pel que fa a l'educador de medi obert, segons Colom (1987) i De Oña (2010), es tracta d'un professional que treballa amb menors, joves i els seus contextos, amb la intenció de prevenir conductes de risc o intervenint-hi. És un adult proper que acompanya processos, servint de referent, apropant-se als usuaris d'una manera natural i conscient i que treballa en coordinació amb altres recursos.

En segon lloc, pel que fa al treball comunitari i el suport escolar, segons Alonso, Varela i Teijeiro (2011), és necessari dur a terme polítiques d'inclusió a l'escola i a la comunitat, que impliquin valors com l'acceptació, la pertinença, la comunitat, les relacions personals i la coordinació entre els professionals. Els equips interprofessionals que treballen en la comunitat han d'articular actuacions entre l'administració educativa i altres serveis públics (com en aquest cas els serveis socials), per garantir una acció socioeducativa integral, que actuï sobre les dimensions socials, educatives i familiars. Alonso, Varela i Teijeiro (2011) afegeixen que per superar les dificultats en els processos d'aprenentatge i d'inclusió en els centres educatius, els professionals de l'educació social han d'actuar com a mediadors entre l'escola, les famílies i la comunitat, impulsant el disseny de programes d'integració i inclusió escolar, i la coordinació entre les famílies i la resta de recursos socials.

En tercer lloc, cal esmentar que els projectes de suport escolar sorgeixen d'unes necessitats socioeducatives en un context determinat. De manera general, en molts casos la delegació passiva de la societat en els educadors ha fet que no es construisi suficientment una comunitat educativa participativa (Collet, 2013). Sovint encara s'entén l'educació com el temps en què els menors romanen als centres educatius, sense relació amb el temps a casa, al carrer o amb el grup d'iguals. De manera concreta, per al cas de les Illes Balears, cal tenir en compte, com apunta Ballester (2013), factors com la composició de la població, la baixa estabilitat residencial, la dualitat social (precarietat de moltes famílies, enfront de les classes mitjanes) o l'estacionalitat de l'economia, que implica una baixa supervisió parental al llarg de molts mesos. Tots aquests factors influencien escenaris escolars, com les baixes taxes d'idoneïtat que trobam a les Illes. Pascual (2013) assenyala que el 44,5% dels alumnes de les Illes Balears de 15 anys no estaven escolaritzats en l'any que els correspondria per edat (curs 2010-11). Segons Pascual (2013), la matriculació d'alumnat estranger als centres escolars de les Illes Balears, en comparació de la mitjana estatal, és important. El curs 2007-2008 la mitjana de les Illes Balears era de 14,4, enfront d'un 9,4 de mitjana estatal. En l'àmbit

espanyol, la tendència s'ha mantingut, amb petites fluctuacions, i ha arribat a un 9,1 el curs 2012-13 (hi observam una lleugera disminució). En canvi, a les Illes Balears la mitjana arribà al 16,2% el curs 2009-10, però disminueix a un 14,6 el curs 2012-13. En qualsevol cas, es manté una diferència de 5 punts entre la mitjana estatal i la de les Illes Balears.

Segons l'Enquesta de condicions de vida, la taxa de risc de pobresa o exclusió social de les Illes Balears és molt diferent segons el nivell de formació: la població amb estudis primaris presenta una taxa del 36,1%, mentre que la població amb estudis superiors presenta una taxa d'11,76% (www.ibestat.org). Això il·lustra la importància de programes de suport educatiu que promoguin la permanència de l'alumnat dins el sistema escolar, per assolir nivells formatius més alts.

Pel que fa a la contextualització de la intervenció socioeducativa, aquesta es porta a terme a Binissalem (Mallorca), amb 7.792 habitants (www.ibestat.org), un municipi amb més diversitat econòmica per sectors d'activitat que la resta de l'illa, segons el document de diagnòstic de l'Agenda local 21 (www.ajbinissalem.net). Les educadores de carrer que participen al projecte de suport escolar pertanyen a l'entitat GREC, fins al tercer any de projecte, moment en el qual la figura es municipalitza. El GREC és una entitat socioeducativa que aposta per la figura d'un educador de carrer integrat als barris, que vagi als llocs de reunió dels joves per poder conèixer-ne les necessitats i inquietuds (<http://www.grecmallorca.org/ca/>). El projecte de suport escolar s'inicia arran de la detecció de necessitats duta a terme per l'educadora de carrer el 2007. L'educadora constata que hi ha grups de preadolescents al poble amb factors de risc: llargues estades al carrer sense supervisió, manca de límits, indicis d'assetjament escolar dins el centre escolar, comunicació amb els iguals mitjançant l'agressivitat, dificultats per acceptar normes, desafiament envers la figura de l'adult, fracàs escolar, dificultats de relació amb altres grups d'iguals i famílies desestructurades...

Els objectius que es plantejaren de manera inicial (curs 2007-2008) en el projecte de suport escolar foren els següents:

Prevenir el fracàs escolar.

Treballar habilitats socials de relació i desenvolupament adequades.

Potenciar la integració dels alumnes immigrants.

Implicar els pares en el procés educatiu dels menors.

Posteriorment, el curs 2009-10, aquests objectius es reelaboraren, s'estructuraren en objectius i estratègies (vegeu Taula 1), tot cercant millorar els hàbits d'estudi dels menors, reduir les llargues estades al carrer, millorar el nivell d'integració de la població nouvinguda i augmentar la proximitat dels pares a la comunitat escolar.

El curs 2009-10, de manera transversal, s'inicià una Escola de Pares anomenada Espai Familiar, sorgida de la demanda dels mateixos pares que tenien fills al projecte de Suport Escolar, i que tenia per objectiu potenciar i millorar les habilitats parentals.

Pel que fa a les dimensions i l'evolució del projecte, es recomana veure la Taula 2, on es recull l'augment continuat i progressiu dels participants (de 15 beneficiaris el 2007-08 a 47 beneficiaris el 2012-13), així com el detall dels diferents professionals implicats.

L'estructura de l'article té diferents apartats. A l'apartat de la metodologia es descriu la mostra de professionals, pares i famílies entrevistades, així com els principals temes del guió de les entrevistes. També s'apunta la investigació documental realitzada amb les memòries del projecte. A l'apartat de resultats s'exposen de manera sistematitzada les principals contribucions de les persones entrevistades. A l'apartat de discussió i conclusions es lliguen les principals reflexions obtingudes de l'anàlisi de les entrevistes amb diferents aportacions teòriques sobre la intervenció socioeducativa de suport escolar.

Taula 1. Objectius i estratègies del projecte de Suport Escolar 2009/2010.

Objectius:

1. Reduir els factors de risc dels menors participants i detectar noves situacions de risc

a) Millorar els hàbits d'estudi dels menors.

Estratègies

- Oferir pautes d'estudi adequades i coherents.
- Oferir un espai adequat per a l'estudi.
- Treballar la motivació mitjançant el reforç positiu.

b) Reduir llargues estades al carrer sense supervisió d'adults.

Estratègies

- Conèixer la realitat familiar, escolar i social de cada menor.
- Descobrir les seves motivacions, els seus interessos i necessitats.
- Desenvolupar un treball grupal.
- Fer activitats motivadores i alternatives.
- Positivar els avanços del menor, per petits que siguin.
- Oferir respostes alternatives a les conductes disruptives.
- Oferir un espai regulat amb supervisió d'adults.
- Oferir una alternativa saludable a les llargues estades al carrer.

c) Millorar el nivell d'integració de la població nouvinguda.

Estratègies

- Facilitar la seva participació en el suport escolar.
- Oferir eines per a la integració: lingüístiques, socials, etc.

2. Implicar les famílies en el procés educatiu del menor

a) Augmentar la proximitat dels pares a la comunitat escolar per a la supervisió i el seguiment del procés educatiu dels fills.

Estratègies

- Mantenir contactes periòdics.
 - Oferir una acollida agradable.
 - Oferir respostes a les seves demandes.
 - Donar a conèixer les necessitats dels menors.
 - Compartir amb els pares els progressos dels menors.
 - Positivar els canvis.
-

Font: Elaboració pròpia.

Taula 2. Evolució del projecte de Suport Escolar.

Any acadèmic	Beneficiaris	Nre. de grups	Monitors	Professionals implicats
2007-08	15	3 (5 persones)	3	Mediadora intercultural, monitores, EMO.
2008-09	35	6 (5/6 persones)	5	Mediadora intercultural, monitores, tècnica educativa, EMO.
2009-2010	51	6 (8 persones)	5	Mediadora intercultural, monitores, tècnica educativa, EMO.
2012-13	47	4 (10/11 persones)	4	Mediadora intercultural, monitores, tècnica educativa, EMO.

Font: Elaboració pròpia.

Metodologia i mostra

La mostra total ha estat de 16 entrevistes, dividida en 4 a professionals, 6 a pares (alguns des de l'inici del projecte) i 6 a alumnes (antics i actuals). S'ha fet un sondeig al municipi i s'ha intentat escollir una mostra al més representativa possible, amb heterogeneïtat, a fi de poder recollir un ventall ampli d'opinions.

Quant als professionals, la primera de les entrevistes és al coordinador del Programa de treball socioeducatiu en medi obert (PTSMO), amb educadors de carrer de l'entitat GREC, que supervisa el projecte des de 2007 a 2010. S'ha considerat adient l'entrevista al professional que seguí l'evolució del projecte des que era només una idea fins que s'anà consolidant any rere any. La mediadora intercultural s'incorporà al projecte el 2009, en finalitzar el segon any d'implantació, i heretà el projecte en incorporar-se a la plaça de mediadora a la Mancomunitat del Raiguer. Aquesta és una peça clau dins el projecte, ja que, juntament amb l'educadora els dos primers anys de projecte, com també després amb la tècnica educativa, la mediadora és una figura referent per complir els objectius de reinserció de nouvinguts. A més, és l'encarregada principal de la gestió del projecte. En tercer lloc, s'entrevista la tècnica educativa. Aquesta professional, des de la seva incorporació, ha assolit un paper fonamental de gestió i coordinació del projecte, juntament amb la mediadora. Finalment, s'entrevista l'educadora social actual, intentant descobrir com ha evolucionat el seu rol dins el projecte, així com l'opinió que en té.

Taula 3. Professionals entrevistats.

Professional	Anys en el projecte
1 Coordinador del GREC	2007-2010
2 Mediadora intercultural	De 2009 en endavant
3 Tècnica educativa	De 2009 en endavant
4 Educadora social	De 2011 en endavant

Font: Elaboració pròpia.

Quant als pares, es realitzen sis entrevistes. Les principals característiques dels pares entrevistats es poden veure a la Taula 4. Dels sis pares entrevistats, n'hi ha quatre que són procedents del municipi i dos són immigrants (Equador).

Taula 4. Pares entrevistats.

Família	Procedència	Anys que fa que el/s fill/s va/n a suport escolar	Acudeixen a l'escola de pares?	Quin membre assisteix a l'escola de pares?
1	Binissalem	Inici, 6 anys	Sí	Pare
2	Binissalem	5 anys	Sí	Mare
3	Binissalem	3 anys	Sí	Mare
4	Binissalem	3 anys	Sí	Mare i pare
5	Equador	2 anys	Sí	Pare
6	Equador	2 anys	Sí	Filla gran

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les entrevistes als alumnes (Taula 5), també són sis. Dels sis alumnes, dos són de procedència estrangera. L'edat dels entrevistats és de tretze anys; s'ha cercat un perfil d'alumnes amb capacitat per poder donar respostes coherents. És important comentar que els alumnes 1, 3 i 6 són de necessitats educatives específiques.

Taula 5. Alumnes entrevistats.

Família	Procedència	Anys que fa que va a suport escolar	Inici del curs	Curs actual	Edat
1	Marroc	6 anys	2n primària	1r d'ESO	13
2	Binissalem	5 anys (aquest any no)	6è	4t d'ESO	17
3	Binissalem	5 anys	3r primària	1r d'ESO	13
4	Binissalem	3 anys	5è	1r d'ESO	13
5	Equador	1 any	1r d'ESO	1r d'ESO	13
6	Equador	1 any	1r d'ESO	1r d'ESO	13

Font: Elaboració pròpia.

Estructura de les entrevistes

S'ha utilitzat el format d'entrevista semiestructurada. L'estructura ha variat segons el col·lectiu entrevistat. En aquest apartat s'exposa el guió de cada una d'elles.

Pel que fa als professionals, l'estructura de les entrevistes ha estat la mateixa, però les preguntes han anat variant segons el rol de cada professional dins el projecte. Les principals preguntes han estat relatives a explicar el projecte de suport escolar, l'evolució del projecte, el paper del treball en xarxa, les eventuais millores que introduirien al projecte, els motius de l'alumnat per acudir al recurs, la incidència de la immigració, la implicació dels pares i l'impacte de la crisi econòmica. També s'hi inclouen algunes preguntes concretes sobre el funcionament del projecte.

Pel que fa a les entrevistes als pares i els fills, s'ha usat també el format d'entrevista semiestructurada, ja que volem conèixer l'opinió de tots ells sense intervenir en el que puguin manifestar. Els dos grans blocs que han dirigit les entrevistes han estat el projecte del Suport Escolar i el projecte d'Espai Familiar. Les principals preguntes, amb alguns matisos per a pares i fills, són relatives a l'evolució del fill d'ençà que és al projecte, la valoració del recurs, opinió sobre els tallers, eventuais propostes de millora, relacions pares i fills, relacions dels fills amb el grup d'iguals i relació amb els professionals, entre d'altres.

Complementàriament a la triangulació metodològica de les aportacions de les entrevistes als distints grups, es porta a terme l'anàlisi documental de les memòries del projecte de suport escolar. Es para especial atenció a l'evolució de l'estructura i els objectius del projecte, quins són els beneficiaris, quins són els professionals i recursos implicats al llarg dels anys estudiats (2007-2013).

Resultats

Els professionals entrevistats valoren positivament el projecte i la seva evolució al llarg dels anys. En aquest sentit destaquen l'augment continuat i progressiu d'usuaris, així com l'elevat grau de professionalització que s'aconsegueix, segons les seves aportacions a les entrevistes, en comparació de municipis semblants de l'entorn. Hi afegeixen que els serveis socials estan normalitzats dins la xarxa de serveis públics: la població els entén com a necessaris i no té reticències a l'hora d'acudir a demanar ajuda, fet que beneficia el projecte.

Referent a la immigració, la medidora apunta que aquest programa dona seguretat als pares nouvinguts, perquè els cobreix una necessitat i facilita les relacions dels fills més enllà de l'escola i promou la seva inserció.

A més, els professionals valoren positivament la perspectiva de treball comunitari que s'atorga al projecte, ja que permet que els distints actors implicats en siguin protagonistes actius. Hi afegeixen que l'enfocament de treball en xarxa els permet una més bona coordinació i donar respostes comunes, tot influint en l'obtenció de bons resultats.

Referent als efectes de la participació dels alumnes en el projecte, els professionals entrevistats afirmen que es tracta d'una eina preventiva davant potencials problemes familiars i eventuais llargues estades al carrer. És il·lustradora d'aquestes reflexions la intervenció de la tècnica educativa:

«En el cas dels pares que han assistit a les sessions d'Espai Familiar per un fill en concret, el que s'ha après també afectarà els fills més petits que tinguin. [...] En relació amb

els al·lots, [...] a primària hi ha molts d'infants que no tenen dificultats més enllà del fet de falta d'hàbits, tenen les capacitats suficients per aprovar un curs. Fent la feina que fan a reforç escolar, s'engresquen perquè poden participar, perquè ho entenen, els controls els aproven. [...] Això ja és una motivació interna, és un 90%» (entrevista tècnica educativa).

Pel que fa als pares, exposen que tenen coneixement del recurs a través dels serveis socials municipals i que han notat un canvi positiu dels fills:

«Se sent acompanyada, amb amics, pot xerrar i jugar. [...] Faig feina tot lo dia, la germana a vegades també fa feina, i a casa se sent una mica sola. [...] Li resolen dubtes de coses que ella no sap i jo no sé explicar-li, aleshores ella queda satisfeta i està més contenta» (entrevista mare família 6).

Tots els pares coincideixen a dir que el centre escolar els dona un missatge positiu amb el fet que els fills assisteixen al projecte de suport escolar, ja que milloren en habilitats a l'hora de dur la feina feta i estan més participatius i relaxats dins l'aula pel fet d'haver-ho fet. A més, afirmen que el suport escolar és un espai que, com que els fills s'hi troben amb companys de les mateixes edats, els permet relacionar-se amb iguals del mateix municipi, cosa que els motiva a acudir al recurs.

Pel que fa als fills, valoren positivament en primer lloc el bon clima amb els altres alumnes i el vincle amb la monitora. En segon lloc, consideren positiu el suport rebut, així com el format de treball (petits grups, ambient distès). Ambdues coses els permeten, segons manifesten els entrevistats, seguir les classes a l'escola/institut. Els alumnes exposen que tenien certes recances a l'hora de participar en el projecte i que no estaven motivats o hi anaven obligats. En qualsevol cas, l'ajut que suposa amb vista a aprovar les assignatures constitueix un incentiu per a ells. A l'últim, valoren el fet d'haver fet amics gràcies al projecte.

Quan fem la triangulació entre les contribucions de professionals, pares i fills, trobam principalment dos denominadors comuns. El primer és la coincidència a afirmar que el recurs comporta millores en el rendiment acadèmic dels alumnes. El segon és la millora en les relacions socials i les habilitats socials dels participants, i en aquest sentit, la seva inserció al poble es veu beneficiada amb la coneixença (o reforç del vincle) d'altres al·lots de la seva edat.

Discussió i conclusions

En una intervenció socioeducativa cal subratllar en primer lloc que és necessari conèixer de primera mà quines són les necessitats dels usuaris, així com les seves capacitats i les seves necessitats (o els factors de protecció i factors de risc), a fi de poder orientar el projecte cap a accions adequades. Sense aquest element es corre el risc de planificar intervencions no adients per a la població diana. A partir de les contribucions dels entrevistats, es pot afirmar que el projecte s'ha adaptat a les necessitats dels usuaris. Així, les intervencions eren diferents segons el moment del cicle vital en què es trobaven (per exemple, diferenciant els tallers amb objectius socioeducatius per edats), com també tenint en compte la procedència dels alumnes (introducció de tallers interculturals). Aquest fet aporta també qualitat al projecte i fa més atractives les intervencions, per tal com es rompen estereotips i s'eliminen barreres per a la inserció.

A més, i des del primer any, cada monitora tenia un grup assignat: així s'establia un vincle que permetia la proximitat, el coneixement acurat de cada usuari, per poder

personalitzar el màxim possible les intervencions dins l'aula i transmetre-ho al responsable perquè les intervencions grupals seguissin la mateixa línia pedagògica.

D'aquesta manera, i segons la definició de desenvolupament comunitari de De Oña (2010), s'ha treballat per dur a terme un projecte que reconeix les persones per la seva singularitat i, en conseqüència, es treballa per satisfer-ne les necessitats, així com es tenen en compte tots els elements que componen la xarxa (socials, econòmics, polítics...), per aplicar intervencions adequades.

També existeix el factor de l'equip que intervé en el projecte. Des del primer any (2007-2008) el projecte ha funcionat amb la premissa del treball en xarxa, ja que s'hi veien implicats tres agents: l'educadora de carrer (encarregada de les intervencions socioeducatives en medi obert), la mediadora intercultural (centrant la seva tasca en els infants i joves nouvinguts) i les escoles (que derivaven els casos amb més necessitats educatives i socials, així com feien un seguiment dins l'aula del procés), com també els mateixos monitors del projecte. I cal tenir present que darrere les figures de l'educadora i la mediadora hi ha l'equip de Serveis Socials. Els professionals han anat en augment al llarg del projecte, en el qual s'ha introduït l'institut de secundària (orientadora) i la figura de la tècnica educativa de l'Ajuntament, així com altres professionals que s'hi han anat implicant (comare, professionals de l'IMAS...).

Consideram el treball en xarxa un element molt important per al bon funcionament del projecte, per evitar superposicions d'intervencions i dirigir les accions cap a un objectiu comú. Segons Marchioni (2001), l'equip comunitari funciona adequadament quan els objectius del projecte i la metodologia estan definits, amb fites clares, criteris comuns i una intervenció coherent de tots els professionals.

A més, De Oña (2010) assenyala que per a una correcta intervenció comunitària, és necessari un equip que garanteixi la continuïtat de les accions. En aquest cas, a partir del tercer any (2009-10) l'educadora de carrer delega les funcions de coordinació i gestió del projecte (que compartia amb la mediadora) en la tècnica educativa de l'Ajuntament. Se cercava la introducció del projecte dins la xarxa municipal, en què la direcció depengués d'agents comunitaris i la figura de l'educador retornàs al seu paper inicial. És important tenir en compte que el perfil de la tècnica educativa és de funcionària, i per tant, és més fàcil pensar que pot representar una continuïtat en el temps.

Per altra part, s'han mantingut els objectius socioeducatius que impulsaren el projecte, que s'han millorat al llarg de les diferents edicions. S'ha treballat des de les perspectives educativa i social, sota els principis de la proximitat, respectant els ritmes dels menors i dels pares, sense jutjar i acompanyant en processos de canvi llargs i lents, en la direcció apuntada per Melendro, González i Rodríguez (2013) sobre estratègies d'intervenció en adolescents amb risc. El treball conjunt entre serveis socials i escola per implicar les famílies fa que els menors rebin missatges coherents que ajuden al seu adequat desenvolupament. L'establiment de línies pedagògiques conjuntes és clau per a l'èxit del projecte, perquè afavoreix que els infants i joves acudeixin al recurs, d'una banda perquè s'hi troben bé i de l'altra perquè el seu context dona un missatge sòlid que hi han d'acudir (escola, professionals de serveis socials i pares).

A més, foren els mateixos pares els que demanaren entrar dins aquesta xarxa d'intervenció, els que volien participar en una Escola de Pares (o Espai de Família) per poder resoldre dubtes referents a les estratègies a dur a terme amb els fills. Aquest espai s'ha convertit en un lloc de relació on els pares es poden expressar lliurement, on poden plantejar dubtes, queixes i errors; és un espai que dona suport a la seva tasca com a pares,

que els reforça l'autoestima i millora les capacitats individuals i parentals. Les desavinences entre els educadors (mestres i professors) i els pares solen ser un problema important a l'hora d'establir límits i normes conjuntes, així com d'afavorir un clima propici per al correcte desenvolupament dels menors (Marchioni 2004). En aquest projecte s'ha treballat per rompre aquesta dinàmica, per crear un clima de col·laboració conjunt.

També el projecte intenta abordar de manera integral els factors de risc als quals estan exposats els infants nouvinguts quan arriben a la comunitat, cercant la inclusió a l'escola i a la comunitat en general, generant actuacions entre les diferents administracions: educativa i de serveis socials, tal com apunten Alonso, Varela i Teijeiro (2011). L'educadora de carrer, com a professional de l'educació social, actuà com a mediadora entre família, escola i comunitat i dissenyà un projecte que tenia en compte tots aquests factors, centrant-se en la inclusió.

També és important comentar la introducció al projecte de suport escolar d'altres recursos de la comunitat, convertit d'aquesta manera en una eina comunitària. Ens referim, en primer lloc, a la Biblioteca Municipal, on es varen iniciar els tallers de Lectura en Veu Alta, que agradaren molt als alumnes de primària. A més, s'hi introduí el centre de salut, i fou la comare l'encarregada d'impartir el taller de sexualitat. Aquestes iniciatives acosten els menors als recursos de la comunitat i els hi familiaritzen. D'aquesta manera s'utilitza el capital social del qual disposa la comunitat (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009), es creen més accions comunitàries que augmenten la qualitat de vida, s'utilitzen els propis recursos i se'n fomenta l'ús.

Cal assenyalar que els principis bàsics per a la intervenció socioeducativa que anomena Vélaz de Medrano (2002), com són els principis de prevenció, de desenvolupament i d'intervenció social, es veuen reflectits en el nostre projecte, inclosos en un procés integral amb intervencions de caràcter global en què participen diferents agents comunitaris que treballen per objectius comuns en xarxa.

Així doncs, tots aquests factors anomenats fins ara són els que han fet del projecte de Suport Escolar un projecte viable, eficient i útil per a la comunitat i li han donat l'oportunitat de créixer per si mateix, de formar part de l'acció comunitària del lloc (Llena, Parcerisa i Úcar, 2009), traduït en accions socioeducatives concretes. És un projecte que, tal com hem vist a les entrevistes amb professionals, amb els pares i amb els menors, està ja inserit en el teixit comunitari, en forma part, és demanat pels usuaris.

Els alumnes acudeixen al recurs per la seva motivació, i això denota que alguna cosa els fa sentir bé, que han adoptat l'espai com a propi i que en treuen un benefici que per ells és valorat. N'és una prova que, tal com ens comentava l'educadora social a les entrevistes, els alumnes de secundària acabaven el curs una setmana abans de finalitzar la setmana d'exàmens, i van demanar a la monitora (que en aquest cas és la tècnica educativa) si podien seguir amb les classes. D'aquí es pot extreure que el vincle format entre monitora i alumnes va més enllà d'un recurs al qual han d'acudir per obligació, ja que per ells mateixos el veuen important.

És interessant saber que els serveis socials, dins el municipi de Binissalem, són vists pels habitants com un recurs més, com podria ser el centre de salut o l'escola. S'entenen com un servei de caràcter universal, que ofereix un suport a les famílies i als individus, sense el prejudici existent en altres comunitats que és sols per a persones amb necessitats específiques. Per tant, no és un servei estigmatitzador, i això afavoreix que les famílies que coneixen el recurs hi vulguin participar, sense ser necessàriament famílies amb una extensa problemàtica social. Aquesta característica és important per al projecte de suport escolar, ja que fa més fàcil la inserció del recurs com una eina comunitària.

A pesar de tot el que hem exposat, existeixen una sèrie de limitacions sobre el projecte que creiem que s'han de presentar dins el marc d'aquesta anàlisi per poder millorar les futures intervencions. En primer lloc, cal tractar el tema de l'avaluació del projecte al llarg dels anys. Les avaluacions que se n'han anat fent no són adequades, o més ben dit, no són completes perquè no segueixen un criteri metodològic específic. Per dur a terme una avaluació de resultats adient, en primer lloc hauríem de fer una anàlisi dels resultats d'acord amb els objectius plantejats, seguida dels efectes produïts (com eficàcia, eficiència, cobertura, utilització, qualitat i satisfacció), i finalment una anàlisi dels procediments (anàlisi de documents, utilització d'indicadors, enquestes, etc.).

Aquest acostuma a ser un dels grans problemes dels projectes d'intervenció socioeducativa: l'avaluació. La cultura avaluadora dins les professions d'àmbit social encara és incipient, de vegades l'avaluació es deixa com a darrera tasca, cosa que comporta el risc que es faci amb poc temps i sense la planificació adequada.

Cal tenir en compte el context polític i econòmic en el qual ens movem (partides pressupostàries, etc.): les desinversions socials i educatives comporten l'augment de les ràtios alumnes/monitors, i això empitjora la qualitat de les intervencions. Una altra qüestió és si han de ser els educadors de carrer els professionals encarregats de dur a terme un projecte de suport escolar. Ens trobam amb un tema controvertit, perquè el projecte potser caldria que fos impulsat des del sistema educatiu, tot i que els professionals del treball educatiu en medi obert han de definir i implantar projectes dins el marc de l'acció comunitària en general (Alonso, Varela i Teijeiro, 2011). També, el fet de treballar amb objectius socioeducatius és el que estableix la diferència entre un projecte estrictament de suport escolar i un projecte com el plantejat aquí, amb un vessant comunitari, en què treballen de manera integral tots els agents implicats i en què s'impulsa una educació en valors i un desenvolupament adequat dels menors per reduir el risc d'exclusió social.

Quant a les línies de futur, és necessari professionalitzar l'avaluació i establir criteris metodològics rigorosos amb la comunitat científica. A més, és necessari no augmentar més la ràtio alumne/professor, i en la mesura del possible, disminuir-la per poder mantenir un treball personalitzat. També es recomana la introducció de diferents agents de la comunitat dins el projecte i usar els tallers, per vincular els menors als diferents recursos de la comunitat i la comunitat a aquests. El plantejament de tallers hauria de fer-se des de la perspectiva dels menors, fent-los atractius per a ells, augmentant la motivació i, per tant, l'aprenentatge que en puguin extreure, implicant els més grans en el disseny.

En definitiva, es tracta de seguir innovant en les intervencions socioeducatives que es van duent a terme, adaptant-les als nous perfils d'usuaris que van sorgint, per aconseguir que el projecte no quedi desfasat en el temps i que pugui seguir funcionant eficientment com fins ara.

Bibliografia

- ALONSO, P., VARELA, L. i TEJEIRO, Y. (2011). El valor del tiempo en los procesos educativos de integración e inclusión social. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 74-83.
- BALLESTER, L. (2013). PISA una vegada més: una alerta per a les polítiques educatives erràtiques. *El Periscopi*, diciembre 2013. Disponible a: http://elperiscopi.com/?contenido_servicio_tabla=detalle_noticia&contenido_id_noticia=3989

- COLLET, J. (2013). ¿Cómo y para qué educan las familias hoy?. Barcelona: Icaria Editorial.
- COLOM, A. (1987). El educador de calle. A: A. Colom (coord.) Modelos de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea, 131-153.
- LLENA, A., PARCERISA, A. i ÚCAR, X. (2009). 10 ideas clave. La acción comunitaria. Barcelona: Graó.
- MARCHIONI, M. (2001). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Madrid. Editorial Popular.
- MARCHIONI, M. (2004). La acción social en y con la comunidad. Zaragoza. Libros Certeza.
- MELENDRO, M., GONZÁLEZ, A. L. i RODRÍGUEZ, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 22, 105-121.
- OÑA, J. M. de (2010). Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión. Madrid: Fundación Foessa y Cáritas.
- PASCUAL, B. (2013). El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears en xifres (2013). Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2013, 460-479. Palma: UIB-Colonya.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002). Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales. Madrid. UNED.

Els autors

Francisca Canyelles Pericàs. Treballadora social. Màster en Intervenció Socioeducativa amb Menors i Família. Educadora en medi obert del GREC a la Mancomunitat del Raiguer (Alaró i Binissalem) (de 2007 a 2010). Treballadora social a l'OFIM (Oficina d'Informació, Orientació i Assessorament a l'Immigrant) (2010) i a la UMES (Unitat Mòbil d'Emergència Social) (2011), gestionades per la Creu Roja. Coordinadora del Taller de Capacitació en Habilitats i Coneixements de la Mancomunitat del Raiguer (2014).

Joan Amer i Fernández. Llicenciat i doctor en Sociologia. Professor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Membre del grup de recerca GIFES (Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social: <http://gifes.uib.eu>). Les seves línies de recerca són els programes de prevenció i educació familiar basats en evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació.

**Participación familiar
en el entorno escolar a
través de las AMIPA**

Tatiana Casado de Staritzky
María Rosa Galiano Ceped

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
227-241

Participación familiar en el entorno escolar a través de las AMIPA

Family involvement in school through parent-teacher associations (AMIPA)

Tatiana Casado de Staritzky y Maria Rosa Galiano Ceped

Resumen:

En la sociedad actual, tant la família com l'escola han evolucionat cap a nous models i estructures que posen de manifest la necessitat de revisar i redimensionar els estils de relació que s'estableixen entre elles. Una de les vies d'aquesta relació està constituïda per les associacions de pares i mares d'alumnat (AMIPA). Aquest article s'aproxima a aquesta forma de participació familiar a la realitat escolar. Primer, descriu què és una AMIPA, els canals de participació en els òrgans de govern de l'escola, les activitats que genera i el finançament públic a què pot optar. Segon, revisa les dificultats de relació família -escola recolzant-se en articles d'investigació publicats en els últims anys. Tercer, descriu diverses experiències positives de nous models de relació i projectes basats en la cooperació entre entitats duts a terme a les Illes Balears. També realitza una revisió sobre les escoles de formació per a pares i mares, així com la importància de la creació d'un clima que afavoreixi la comunicació entre els agents implicats en la tasca educativa. I, finalment, a manera de conclusió, realitza algunes propostes de millora de la participació de la família en els centres escolar.

Paraules clau: família, escola, participació, asociaciones de mares i pares d'alumnat, AMIPA, comunitat, activitats mancomunades.

Abstract:

In today's society, both the family and the school have evolved into new patterns and structures that highlight the need to examine and remodel the types of relationships established between them. One of the channels for this relationship is constituted by the parent-teacher association (AMIPA). The present essay approaches this way of family participation in the school reality. Firstly, it describes what an AMIPA is; it also explains the channels of participation in the government agencies of the school, the activities it generates and state funding to which it can apply for. Secondly, it revises the difficulties of family-school relationship, relying on research papers that have been published in recent years. Thirdly, this essay describes several positive experiences of new relationship models and projects based on cooperation between entities carried out in IllesBalears. It also makes a revision of training schools for parents, as well as the importance of creating an atmosphere to promote communication among implicated agents in the educational task. And finally, as a conclusion, this essay also puts forward some proposals to improve the family participation in the school.

Keywords: family, school, participation, parent-teacher associations, AMIPA, community, team activities.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2014.

Introducción

La Revolución Industrial, a finales del siglo XIX, conlleva una serie de cambios importantes en la concepción de la infancia, y por consiguiente en el modelo educativo. La escuela se convierte en un contexto específico para los niños y niñas, para que puedan desarrollar su formación y educación en un terreno especializado. En este momento se empieza a hablar de la importancia de las relaciones familia-escuela (Hernández y López, 2006).

Las familias desean la mejor escuela para sus hijos e hijas, aquella que les forme como personas, ciudadanos y profesionales. Los centros educativos, por su parte, demandan a los padres y madres una participación activa en la educación de sus hijos e hijas, una implicación que permita mejorar la calidad de la enseñanza del alumnado, y que esté compartida por ambos agentes educativos. Y es que no podemos perder de vista que, si bien la escuela constituye un contexto de educación, y su agente es el profesorado, la familia y los medios de comunicación desempeñan también un importante papel educativo (Bolívar, 2006). El debate sobre qué funciones deben desarrollar los padres y madres en los centros escolares sigue abierto.

Por otro lado, según Collet y Tort (2008), parece existir una especie de «desencuentro» que cumple la función de elemento de separación entre familia y escuela. Nos referimos a la idea de la aparente deserción parental en su rol educativo, o de que las escuelas no cumplen con su función o que han perdido «autoridad» según las familias.

Existen muchas diferencias en cuanto al nivel de participación de las familias, en función de si sus hijos e hijas se encuentran en Educación Primaria o en Secundaria. Parece que los padres y madres disminuyen su participación e implicación a medida que los y las menores van creciendo. A lo largo del artículo expondremos algunas ideas de autores que han investigado al respecto.

En el presente artículo nos centraremos en el análisis del movimiento asociativo de los progenitores en los centros educativos, representado por las AMIPA.¹ Haremos también alusión a las Escuelas de Padres y Madres, entendiendo que suponen un elemento clave para aumentar la participación de las familias en las escuelas e institutos.

La relación familia y escuela en el contexto de la comunidad

Epstein (2001, citado en Bolívar, 2006), distingue tres esferas (familia, escuela, comunidad) que pueden solaparse más o menos, y según este grado de solapamiento, se producirán unos efectos u otros en la educación del alumnado; esta autora identificó seis tipos de implicación de estas tres esferas:

¹ Existen diferentes denominaciones para nombrar el movimiento asociativo de padres y madres que han ido evolucionando a partir de la utilización de un lenguaje no sexista. Tratándose de asociaciones ubicadas en les Illes Balears, nos decantamos por la denominación AMIPA, entendiéndola como «associació de mares i pares d'alumnat» –incluyendo las figuras de personas tutoras de menores escolarizados–. Podemos encontrar otras denominaciones como son APIMA o APA, que a nuestro entender han quedado obsoletas.

– *Ejercer como padre / madre*: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los menores en tanto alumnado y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.

– *Comunicación*: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso del alumnado.

– *Voluntariado*: los padres y madres o personas tutoras son bienvenidos a la escuela para organizar la ayuda y apoyo en el aula, en el centro y las actividades del alumnado.

– *Aprendizaje en casa*: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos e hijas en casa, en el trabajo escolar.

– *Toma de decisiones*: participación de los padres y madres o personas tutoras en los órganos de gobierno de la escuela.

– *Colaborar con la comunidad*: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, el alumnado y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Bolívar (2006), enumera en su artículo una serie de líneas de actuación para fomentar la implicación y colaboración de los padres y madres o personas tutoras con la escuela, entre las que destacamos las siguientes:

– Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia, manteniendo una información fluida, frecuente y bidireccional.

– Participación de los padres y madres o personas tutoras en la configuración del proyecto educativo de centro, utilizando el proceso para determinar la participación y las normas de convivencia y de funcionamiento de la actividad escolar como una estrategia para implicar colegiadamente, al profesorado, padres y madres o personas tutoras y alumnado.

– Prestación de servicios complementarios a la escuela. Hasta ahora ha sido la iniciativa más importante de las AMIPA, junto con su participación en el Consejo Escolar.

– Programas educativos comunitarios. Establecer nuevas relaciones entre el centro educativo y la comunidad, asociando actividades educativas de los centros con programas comunitarios.

Legislación que enmarca la participación de las familias en los centros educativos de les Illes Balears

La participación de las familias en las escuelas está regulada por legislación estatal y autonómica, dado que la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (CAIB) tiene transferidas las competencias en esta materia.

– A nivel estatal:

Encontramos como marco general la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: en el título V sobre participación, autonomía y gobierno de los centros, ya cita que *las administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias (...)* (artículo 118.3 del capítulo I). Puntualizando en el punto 4 que (...) *a fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan la colaboración efectiva entre la familia y la escuela*. Y por último, el artículo 199.4 especifica que *los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos*.

Como marco específico disponemos del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regula las Asociaciones de Padres de Alumnos, que aún sigue vigente y que sirve de marco para la normativa de tipo autonómico.

– A nivel autonómico:

Contamos en primer lugar con el Decreto 188/2003, de 28 de noviembre, por el que se regulan las asociaciones de padres y madres de alumnos y las federaciones y confederaciones de éstas. Y en segundo lugar, con la Ley 11/2000, de 13 de diciembre de modificación de la Ley 9/1998 del 14 de diciembre, sobre los Consejos Escolares de las Illes Balears.

Independientemente de la normativa, existen diferentes formas de participación familiar. A grandes rasgos se pueden distinguir dos: la individual y la colectiva, ya sea tanto en espacios informales como formales (Collet y Tort 2008). La participación individual de los padres en la escuela puede consistir en tutorías de padres y madres o personas tutoras de menores escolarizados, o bien en actividades puntuales. La participación colectiva incluye, entre otros: los Consejos Escolares, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMIPA), las Reuniones de padres y madres y las Escuelas de Padres y Madres. (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001, citados en Hernández y López, 2006).

Formas de participación de los padres y madres en los centros educativos

Consejos Escolares

Los centros sufragados con fondos públicos cuentan con un consejo escolar con representación del profesorado, los progenitores, el alumnado, personal de administración y servicios, y los representantes del ayuntamiento en el que se ubica dicho centro escolar. Si se trata de un centro concertado, también habrá representantes de los titulares del centro. En estas reuniones se realizan, entre otros, la elección de la persona que ejercerá la dirección del centro escolar, la aprobación de la Programación General de Centro (PGE), la resolución de conflictos, la determinación del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Proyecto Educativo de Centro

Se incluyen los valores en los que se va a centrar la educación del alumnado, los principios pedagógicos que impregnan la actividad escolar diaria, los cauces de participación de los padres, etc.

Reuniones de Padres y Madres

El profesorado y los progenitores de los niños y niñas mantienen periódicamente reuniones de información, evaluación, resolución de conflictos, etc.

Escuelas de Padres y Madres

Actividades formativas dirigidas a los padres y madres, ya sean reuniones, talleres de formación, conferencias, etc. Son un dispositivo de formación que puede surgir a iniciativa de los padres (a través de las AMIPA), o bien como un servicio ofrecido por el centro educativo. Una de las actividades que se han mostrado como muy efectivas son los Programas de Capacitación Parental basados en la evidencia. Por su actualidad e importancia les dedicaremos un apartado específico en las propuestas de mejora expuestas en nuestras conclusiones.

El movimiento asociativo de madres y padres: las AMIPA

Una AMIPA es una organización estable, de voluntaria asociación, sin ánimo de lucro, independiente de instituciones, administraciones, partidos políticos, sindicatos, empresas u otras entidades, formada por padres y madres o tutores de alumnos escolarizados en centros no universitarios, en los que podrán tener su sede. Su articulación permite la participación efectiva de los padres en el centro educativo.

Las AMIPA tienen como finalidad:

- Intervenir en el control y gestión del centro educativo.
- Participar en la planificación general de la enseñanza, exigiendo a quien corresponda el mayor nivel de calidad y la garantía de su mantenimiento.
- Informar y asesorar a los padres y madres sobre las actividades propias de la AMIPA, y de lo relacionado con la educación de sus hijos e hijas, así como promover el ejercicio de sus derechos y deberes.
- Colaborar en las actividades educativas del centro.
- Facilitar el contacto entre las familias y la dirección y el profesorado del centro
- Promover actividades de extensión educativa, cursos de orientación familiar, ciclos de conferencias, publicaciones, grupos de trabajo, etc.
- Participar en la gestión del centro a través del Consejo Escolar.

Siguiendo la legislación vigente (Ley Orgánica de Educación 2/2006, y Orden 119/2002, de 27 de Septiembre), se reconoce a las AMIPA, entre otras, las funciones siguientes:

- Hacer propuestas al Consejo Escolar para la elaboración y la modificación del proyecto de gestión del centro, el Reglamento o normas de funcionamiento, el Proyecto Educativo de Centro.
- Hacer propuestas para la realización de actividades extraescolares, que una vez aceptadas deberán figurar en la Programación General Anual. Cabe destacar que las actividades complementarias de la escuela, como salidas, excursiones, exposiciones, etc., son competencia exclusiva del profesorado, y deberán estar recogidas en las Programaciones Didácticas.
- Elaborar informes para el Consejo Escolar.
- Presentar candidaturas diferenciadas a las elecciones de representantes de padres y madres del Consejo Escolar (si son las más representativas, designarán representantes para formar parte del Consejo Escolar)
- Conocer los resultados académicos y la valoración que realice el Consejo Escolar, participando en los procesos de evaluación externa e interna del centro.
- Informar a la comunidad educativa de su actividad.
- Fomentar la colaboración entre padres y madres, profesorado y asociaciones del alumnado (en caso de educación secundaria).

Las AMIPA, por tanto, pueden desarrollar las siguientes actividades, según informa la web *Palma Educa*, del Ajuntament de Palma:

- Formación: escuela de padres, talleres, charlas, mesas redondas, etc.
- Dinamización: crear una revista o boletín informativo, organizar actividades en colaboración con el centro para fomentar la convivencia, etc.

- Colaboración: coordinarse con otras AMIPA para llevar a cabo actividades culturales y deportivas, coordinarse con Administraciones públicas y ONG para prestar servicios que favorezcan una mejora en la cualidad educativa.
- Organización: implicación en la gestión del centro, organizar actividades extraescolares de carácter formativo y que desarrollen un concepto de educación integral.
- Reivindicación: reclamar a la Administración mejoras en el sistema educativo, en relación a material e instalaciones, así como en relación a programas y actividades del sistema educativo.

Podemos destacar que el Ajuntament de Palma ofrece las siguientes actividades: formación sobre salud (VIH, mitos y realidades), sexualidad responsable, convivir con el VIH -estigma y discriminación-; prevención de drogodependencias con talleres preventivos para madres y padres; y por último formación en igualdad con el taller *desigu@lment* y otro de prevención de la violencia de género.

El Ajuntament de Palma también ofrece información de una de las dos Federaciones que actúan en Palma, la FAIB-CONCAPA (que agrupa preferentemente centros concertados de la Iglesia). La otra Federación -FAPA- pertenece a la CEAPA (agrupa mayoritariamente centros públicos) y no cuenta con espacio informativo en la web municipal. La Conselleria d'Educació i Cultural de la CAIB no ofrece formación para las AMIPA.

En cuanto a su financiación, las AMIPA disponen de las cuotas que perciben de las familias asociadas, y además, como cualquier otro tipo asociación, pueden solicitar ayudas públicas (subvenciones). Las competencias en materia de educación corresponden a la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB que, por tanto, tiene obligación de convocar líneas de ayudas públicas. En concreto, la CAIB debe convocar ayudas para sostener los gastos derivados del funcionamiento del movimiento asociativo, tanto de AMIPA como de Federaciones de AMIPA en régimen de concurrencia no competitiva. Dichas ayudas, aunque suponen una entrada económica, suelen abonarse con bastante retraso, a veces de varios cursos escolares, dificultando seriamente la financiación de actividades. Por su parte, el Ajuntament de Palma, también convoca ayudas para AMIPA como resultado de su política en cuanto a educación.² En concreto las ayudas se destinan a la realización de actividades escolares y extraescolares generadas por las AMIPA en las escuelas, siempre que sean del ámbito de competencias de la Regiduría de Educación.

Dificultades existentes en la participación padres-escuela desde las AMIPA

A pesar de los ambiciosos objetivos que recogen los estatutos de las AMIPA, éstas suelen contar con un bajo nivel de participación de las familias, que se agudiza a mayor edad del menor, así como en los colegios públicos (Sarramona y Roca, 2002; Hernández y López, 2006). La falta de colaboración de las personas asociadas (que entienden muchas veces a la AMIPA como una generadora de servicios, y no como un instrumento de participación y colaboración efectiva), los conflictos entre participantes (dificultad propia del asociacionismo

² Las competencias del Ajuntament de Palma se circunscriben al mantenimiento de los edificios que ocupan las escuelas, ya que son propiedad municipal. Cualquier otra acción tiene carácter graciable.

en general), las diferencias entre el Claustro de profesorado y los padres y madres, la falta de medios materiales y la escasez de asesoramiento son elementos que dificultan la consecución de los objetivos planteados.

Con la LODE se crearon los Consejos Escolares, en un intento de introducir una participación democrática en los centros educativos, con la participación de padres y madres, alumnado, profesorado y equipo directivo. Sin embargo, en muchos casos supone una mera representación formal de las familias en la escuela, sin que participen realmente de la vida educativa del centro.

El desconocimiento y la falta de información respecto a la normativa, el funcionamiento de los centros y de las propias asociaciones contribuye a las dificultades de las AMIPA para poder llevar a cabo acciones participativas exitosas. A esto se une la falta de tradición de participación, además de la falta de comunicación con el equipo directivo (Gomila, 2012).

En cuanto a la afiliación de padres y madres a las AMIPA, los datos analizados por Gomila (2012) ponen de manifiesto que los centros educativos de infantil y primaria cuentan con un número más elevado de asociados que los centros de secundaria. No obstante, debemos distinguir entre el hecho de estar asociado –que implica el pago de una cuota anual–, y una mayor implicación, con una participación efectivamente activa. Así, mientras que la media de inscripción de las familias a las AMIPA se aproxima al 58%, sólo un 18% de estas familias suele participar de manera activa y regular en las reuniones y actividades que organiza la AMIPA (Garreta, 2008, citado en Gomila, 2012).

Destaca también el hecho de que algunos centros educativos han delegado en las AMIPA funciones que no les corresponden, dado su carácter de asociación, asumiendo así responsabilidades que debería asumir la Administración. De hecho, en Mallorca hay veintitún comedores escolares gestionados por asociaciones de madres y padres de alumnado, a pesar de que por ley no tienen la obligación de gestionar ningún servicio de los centros educativos. Esta carga de gestión (escuelas matinales, comedores, etc.) en muchas ocasiones agota a las AMIPA, dejándoles además muy poco tiempo para ejercer otras funciones que sí les corresponden, como por ejemplo la cobertura de las necesidades formativas de las familias asociadas (Gomila, 2012).

¿Cuáles son las causas de la baja participación de las familias cuando sus hijos e hijas se encuentran en educación secundaria? Si preguntamos las opiniones del profesorado respecto a esta cuestión (Ballester, 2010), nos encontramos con los siguientes argumentos: falta de cultura participativa, falta de clarificación de funciones y de la finalidad de su participación, falta de formación-información, falta de tiempo de dedicación (tanto de padres y madres como del profesorado), falta de interés y motivación (de nuevo de ambos colectivos). Las familias coinciden con el profesorado en lo anteriormente expuesto, y añaden que a veces hay rechazo y falta de ayuda del profesorado, elementos que dificultan la participación de las familias en los centros de educación secundaria. Siguiendo con este estudio realizado por Ballester, en cuanto a las alternativas planteadas por unos y otros para aumentar la participación de los progenitores, es interesante ver cómo el profesorado demanda más formación de los padres y madres para aumentar su participación, mientras que éstos últimos reclaman más información al centro educativo, asumiendo un rol pasivo, de receptores de información. Y aquí, consideramos, está una de las claves: modificar el rol adoptado por las familias, de manera que asuman un papel activo en la educación de sus hijos. Creemos que es posible si se aumenta su capacitación y motivación, y consideramos que esto puede facilitarse si disponen de experiencias positivas, por ejemplo, viendo cómo la AMIPA en la que se integran se torna

más dinámica y se crean lazos de unión entre la AMIPA, el centro escolar y la comunidad en la que se insertan.

Siguiendo a Sarramona y Roca (2002), deseamos destacar sus propuestas para aumentar la participación de los padres en las AMIPA, a partir de un estudio de casos de centros en Cataluña, realizado a partir del nivel de participación de las familias en las elecciones a los Consejos Escolares. Entre dichas propuestas, se encuentran las siguientes: crear mecanismos de coordinación entre el equipo directivo y la Junta de la AMIPA; establecer mecanismos efectivos de difusión de actividades de la AMIPA; vincular a la AMIPA con otras organizaciones sociales del entorno del centro. Con respecto a esta última propuesta, queremos apuntar que es fundamental conectar la AMIPA con otras entidades del barrio. Entendemos que de este modo se facilitan una serie de aspectos fundamentales para maximizar la eficacia de la actuación de las AMIPA:

- Se evitan duplicidades de actuación. De esta manera, si en el barrio ya hay una ONG que realiza actividades, la AMIPA puede estudiar qué actividades puede proponer, de manera que se complementen, ampliando el radio de acción en el barrio con respecto la población que nos ocupa.

- Se facilita la generación de relaciones que permitan el desarrollo de nuevas iniciativas (en este punto ahondaremos más adelante, cuando nos adentremos en la propuesta que realizamos)

- Se trabaja desde una perspectiva ecológico-sistémica. En efecto, este análisis de «lo que ya se hace» permite a la AMIPA disponer de una visión amplia del entorno en el que se ubica, pudiendo planificar actividades que se integren en planes de actuación más amplios que se estén desarrollando ya en el barrio.

Un ejemplo de servicios mancomunados en red de AMIPA

En Palma se han implementado dos proyectos de red de AMIPA, el del barrio de Pere Garau y el del barrio de Son Gotleu. Son experiencias muy diferentes ya que los barrios, aunque comparten algunos elementos comunes en cuanto a su población e historia asociativa, tienen elementos de idiosincrasia particulares. Explicaremos muy resumidamente los procesos de ambos barrios.

En Pere Garau se cuenta con un total de tres colegios públicos, el CP Jafuda Cresques, el CP Son Canals y el CP Santa Isabel –que aunque no pertenece realmente al barrio ya que hay que cruzar la calle Aragón comparte su población–. Todos contaban con una AMIPA activa en cuanto a la realización de actividades. No estaban vinculadas a la red de entidades del barrio. Se constataban dificultades para poder realizar escuelas de verano que facilitaran la conciliación de la vida familiar y laboral ya que:

- a veces debían anularlas por falta de matrícula.
- la falta de comedor escolar hacía que el horario de actividades no cubriera las necesidades familiares.
- la mezcla de edades dificultaba el agrupamiento para las actividades.
- se estaba realizando una reforma de importancia en las instalaciones del CP Jafuda Cresques.

Todos estos elementos formaron el contexto propicio que finalizó en la creación de la primera actividad conjunta en 2007: una escuela de verano en la que los menores de 9 años acudían al CP Son Canals y los mayores de esta edad, al Jafuda Cresques. El comedor escolar se ofrecía en el CP Son Canals -abierto a todo el barrio-.

A partir de esta experiencia, que resultó muy positiva, se plantearon la realización de más actividades durante el curso escolar. Se ofrecían extraescolares diferentes en cada centro educativo donde acudían los menores, independientemente de dónde estuvieran matriculados: bastaba con residir en el barrio. De esta forma se multiplicaron las posibilidades de cubrir todas las demandas y necesidades de extraescolares, se ahorraron gastos al hacer más eficiente el número de matrícula, y se pudo reducir su precio para las familias. El resultado fue que aumentó significativamente el número de familias asociadas, ya que suponía un importante descuento mensual.

A la par, se implementaron diferentes escuelas de padres y madres con las temáticas que se habían recogido por parte de las tres AMIPA, con el consiguiente aumento de la participación al ofrecer servicios de guardería.

Al final del primer año de implementación del proyecto se empezó a planear la participación en otros espacios del barrio, y se culminó en la participación de las tres AMIPA en el Consejo de barrio en 2008. Actualmente siguen participando en las reuniones de entidades.

Un ejemplo de proyecto de intervención en la comunidad desde las AMIPA

En el barrio de Son Gotleu y ya desde hace más de 10 años, las AMIPA del CP Es Pont y la del IES Sureda y Blanes desarrollan un proyecto en estrecha colaboración. Las familias participan activamente en la realización de diversas actividades, como el huerto urbano del IES, por ejemplo, que está gestionado por personas mayores y que está dando magníficos resultados en la mejora del comportamiento de jóvenes de 14 a 16 años; o las actividades mensuales en horario del patio en el colegio, donde padres y madres realizan un taller sobre oficios. El número de familias asociadas en ambas AMIPA es de prácticamente el 100 % del alumnado matriculado, convirtiéndolas en un ejemplo claro de relación positiva entre familia y escuela. Ambas AMIPA participan en las reuniones mensuales de la «taula d'entitats de Son Gotleu», donde se revisan las necesidades del barrio y cómo aportar soluciones de manera colectiva.

Para poder crear una red de AMIPA se tuvo que generar una en el CEIP Joan Capó y reforzar la existente en el CP Gabriel Vallseca. A partir de aquí, y apoyándose en las AMIPA con más experiencia, se inició un proyecto similar al del barrio de Pere Garau en cuanto a la mancomunidad de servicios que dio resultados muy positivos.

A raíz de los graves conflictos de convivencia entre población de diferente procedencia en 2010, la red de entidades del barrio empezó a diseñar un proyecto comunitario en el que las escuelas y el instituto de secundaria tendrían un papel protagonista. Por un lado se iniciaron Programas de Parentalidad Positiva y Programas de Competencias Familiares en las Escuelas de padres y Madres de las AMIPA; y por otra parte se diseñó un proyecto de mejora de la convivencia escolar financiado con fondos de la Unión Europea y con implicación de colegios de un barrio londinense que ha obtenido el prestigioso premio *Acción Magistral 2012*. El

proyecto se denomina *El barrio educa. Eduquemos con el barrio*. El proyecto implica tanto a los cuatro centros educativos como a las familias y vecinos del barrio de Son Gotleu, que se caracteriza por un entorno degradado a nivel social y ambiental con un alto porcentaje de población inmigrante. El objetivo de la iniciativa es divulgar los valores de tolerancia y convivencia, además de la prevención de conductas de riesgo y corresponsabilidad, que se trabajan en los centros escolares del barrio, convirtiendo así a la población en agentes educadores y transmisores de valores.

Los programas de competencia familiar (PCF)

Una actividad novedosa que se viene implementado desde hace unos años y que mejora claramente la participación familiar en las escuelas son los Programas de Competencia Familiar (Orte y GIFES, 2005). La intencionalidad de los PCF es ayudar a las familias en la crianza de los hijos e hijas a la vez que ayudar a las escuelas a comprender las familias. Esto propicia un contexto en el que las familias pueden dar apoyo al centro escolar fomentando su participación en actividades de gestión y gobierno del colegio. Los PCF consiguen mejorar la competencia parental, las habilidades sociales y el comportamiento de los hijos (de 8 a 12 años), así como las relaciones familiares. Estos programas, al estar basados en evidencia científica, si se implementan correctamente proporcionan éxito en la mejora de las relaciones familiares, las relaciones entre la familia y la escuela, las relaciones entre el alumnado y de éste con el profesorado, y finalmente, de las personas que forman una comunidad (Orte, 2008).

Conclusiones. Propuestas de mejora

Sabemos que a mayor implicación de las familias, mejor calidad educativa del centro y mejor rendimiento escolar del alumnado (Martínez, 1992, citado en Hernández y López, 2006). Así pues, ¿cuáles son los elementos clave en la participación de los padres a través de las AMIPA? Dicho de otra manera, ¿es posible generar instrumentos o mecanismos que permitan aumentar su implicación?

Podemos encontrar una clave que en cierta manera no depende del número de reuniones que se tengan y que puede estar activamente implicada en la participación familiar en las escuelas. Nos referimos al denominado *grado de calidez institucional* (Collet y Tort, 2008, p. 3) que ofrece la escuela a las familias y que se expresa como el aprovechamiento de todos los canales comunicativos. Se trata de ofrecer de manera intencionada un entorno de comunicación de tipo fluido que emane confianza, de mantener una actitud abierta hacia las familias (Bauman, 2007, citado en Collet y Tort, 2008). En definitiva, facilitar espacios para la escucha y la comprensión basados en la construcción conjunta, independientemente de que pueda crear o no un producto final en forma de actividad, sino como intención misma de crear sinergias comunicativas. Sin construir esta obertura relacional que genere complicidad, difícilmente se pueden dar las condiciones para que la participación mejore. Esto depende en muchos casos de la decisión de la dirección del centro escolar que entiende que sin las familias y el contexto comunitario la tarea de la escuela queda mermada (Collet y Tort, 2008). La importancia de la participación familiar y de que el profesorado crea en esta propuesta

y disponga de posibilidades para la participación son condiciones *sine qua non*, ya que sin esto hay una tendencia a que las familias deleguen su responsabilidad en la escuela. El aprendizaje y la obtención de resultados académicos adecuados fomentan la prosocialidad (Epstein, 2002). Las puertas del colegio deben estar abiertas. La comunidad también tiene su rol, el proyecto debe ser compartido.

Como ya hemos comentado, la vinculación de la AMIPA con su entorno (barrio, comunidad) resulta una propuesta muy interesante, en tanto en cuanto permite generar sinergias, mejorando cualitativamente las acciones que se lleven a cabo. Una de las estrategias que ayuda al establecimiento de sinergias dentro de la comunidad es la colaboración que puede establecerse entre diferentes AMIPA. Apuntábamos anteriormente que algunos centros educativos han delegado sobre las AMIPA funciones y responsabilidades que no les corresponden, como la gestión de servicios de comedor escolar o las escuelas matinales (Gomila, 2012), y esto ha ido en detrimento del desarrollo de otro modelo de actividades que sí se enmarcan en las funciones propias de estas asociaciones. Consideramos que el hecho de poder mancomunar actividades con otras AMIPA que no estén muy alejadas geográficamente, como hemos visto en la experiencia de Pere Garau comentada anteriormente, permite maximizar las actuaciones, ofrecer más servicios y de mejor calidad, sin ampliar por ello el presupuesto disponible. Pensamos que con esta estrategia, además, se amplía el círculo de relaciones de los integrantes de cada AMIPA, disponiendo de un nuevo espacio para compartir experiencias, resolver dificultades que pueden ser comunes y, en definitiva, ir tejiendo una red de apoyos que mejorará la calidad de vida de las familias que formen parte. Y creemos que estas experiencias generarán un caldo de cultivo propicio para aumentar la implicación de los padres y madres en los centros educativos de sus hijos e hijas, empoderándolos para poder desarrollar un rol más activo en los debates que se generen, no sólo en cuanto a la gestión de servicios (como actividades extraescolares), sino también en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Referencias bibliográficas

- BALLESTER, L. (2010). Limitacions per a la participació educativa de les famílies als centres de secundària de les Illes Balears. En March, M. (Dir.), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (258-275). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- COLLET, J. y TORT, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- EPSTEIN, J. y SHELDON, S. (2002): Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35, (1), 4-26.
- HERNÁNDEZ, M. y LÓPEZ, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- GOMILA, M. (2012). El paper de les associacions de mares i pares d'alumnes en el sistema educatiu de les Illes Balears. En March, M. (Dir.), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (152-167). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

- ORTE, C. y GIFES. (2005). Una investigació educativa sobre un programa de competència familiar. En March, M. (Dir.), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- ORTE, C. (2008). Desenvolupament de les competències familiars. La família com a context d'aprenentatge pares-fills. *Revista d'Afers Socials*, 1, 26-39.
- SARRAMONA, J. y ROCA, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula Abierta*, 80, 1-26.

Páginas web consultadas

AJUNTAMENT de PALMA *Web Palmaeduca*, disponible en:
http://www.palmaeduca.cat/p_activitats/index.php?modulo=actividades&accion=tema&id=240&option=none
Consulta realizada en: Marzo 2014.

AJUNTAMENT de PALMA, *Plan de acciones inmediatas para Son Gotleu (2010)*, disponible en:
http://www.palmademallorca.es/portal/PALMA/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_53671_1.pdf
Consulta realizada en: Marzo 2014.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA, disponible en:
<http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=ca&coduo=7>
Consulta realizada en: Marzo 2014.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA, *web per als centres educatius*, disponible en: http://weib.caib.es/Centres/centres_mall_.htm
Consulta realizada en: Marzo 2014.

Federaciones de AMIPA

FAPA (pertenece a la CEAPA), disponible en: <http://www.fapamallorca.org/index.php?lang=C&cod=>
Consulta realizada en: Marzo 2014.

CONCAPA (Iglesia), disponible en:
www.concapa.org
Consulta realizada en: Marzo 2014.

CEAPA, disponible en:
<http://www.ceapa.es/web/guest/home>
Consulta realizada en: Marzo 2014.

Legislación

MINISTERIO de EDUCACIÓN (1986). Real Decreto 1533/1986 de 11 de julio regulador de las Asociaciones de Padres de alumnos (BOE 29/07/1986 núm. 180), disponible en:

http://die.caib.es/normativa/pdf/80/1986-07-29_RD_1533-1986_BOE_180_29-7-86.pdf

Consulta realizada en: Marzo 2014.

MINISTERIO de EDUCACIÓN (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, disponible en:

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Consulta realizada en: Marzo 2014.

CONSELLERIA d'EDUCACIÓ (2000). Llei 11/2000 de 13 de desembre de modificació de la Llei 9/1998 del 14 de desembre, dels Consells Escolars de les illes Balears (BOIB 12/12/2000, núm. 15), disponible en:

http://die.caib.es/normativa/pdf/00/2000-12-12_Llei_11-2000_BOIB_155_12-12-2000_Consell_escolar.pdf

Consulta realizada en: Marzo 2014.

CONSELLERIA d'EDUCACIÓ (2001). Decret Legislatiu 112/2001, de 7 de setembre, pel qual s'aprova la Llei de consells escolars de les Illes Balears (BOIB 18/09/2001 núm. 112), disponible en:

http://die.caib.es/normativa/pdf/01/2001_09_07_DecretLegislatiu_BOIB_112_18-9-2001_lleideconsells escolars de les Illes Balears.pdf

Consulta realizada en: Marzo 2014.

CONSELLERIA d'EDUCACIÓ (2003). Decret 188/2003, de 28 de novembre, pel qual es regulen les associacions de pares i mares d'alumnes i les federacions i confederacions d'aquestes (BOIB 06/12/2003, núm. 169), disponible en: http://die.caib.es/normativa/pdf/03/2003-12-06_Decret_188-2003_BOIB_169-2003.pdf

Consulta realizada en: Marzo 2014.

Les autores

Tatiana Casado de Staritzky. Diplomada en Trabajo Social (UIB, 2007). Máster en Intervención Socioeducativa con Menores y Familia (UIB, 2012). Profesora asociada en el Departamento de Filosofía y Trabajo Social, asignatura «Trabajo Social con Familias Multiproblemáticas». Trabajadora social en el Àrea d'Igualtat, Joventut i Drets Cívics del Ajuntament de Palma.

Maria Rosa Galiano Ceped. Diplomada en Trabajo Social, Máster Universitario en Intervención Socioeducativa en Menores y Familia, *Trainer in Training* por *The Focusing Institute* de New York. Formada por el Instituto Europeo *di Formazione e Consulenza Sistemica* (IEFCOS - Grupo Naven) en intervención sistémica familiar de 1992 a 1996. Forma parte del Área de Bienestar Social del Ajuntament de Palma desde 1988. Ha desarrollado su trayectoria profesional básicamente en dos campos: la intervención familiar en drogodependencias y el Trabajo Social Comunitario.

**Relacions família-
escola: un salt a la
postmodernitat**

Antònia Payeras Cladera

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
243-256

Relacions família-escola: un salt a la postmodernitat

Family-school relations: a jump to postmodernity

Antònia Payeras Cladera

Resumen:

La familia y la escuela son los dos pilares fundamentales en la socialización del niño, y las relaciones que se establecen entre ellos son fundamentales para promover un desarrollo saludable y armónico. La situación de la familia y la escuela ha ido cambiando a lo largo de los años, las familias no son las mismas, ni la escuela tampoco y, por tanto, las relaciones que se establecen entre ellas también se han visto alteradas. Es necesario trabajar en equipo, en una misma dirección, e ir poco a poco eliminando barreras y abriendo puertas para poder conseguir unos resultados mejores; todo, en beneficio de los principales protagonistas de esta historia: los niños.

Palabras clave: familia, escuela, relación, participación, colaboración, cambios.

Abstract:

Family and school are the two fundamental pillars in child socialisation, and the relationships that are established between them are fundamental to promote healthy, harmonic development. The situation of family and school has changed over the years: families are no longer the same and neither are schools, therefore, the relationships that are established between them have also been shaken. It is necessary to work as a team, to move in the same direction, and little by little to eliminate barriers and open doors to be able to obtain better results; all of this for the sake of the main protagonists of this story: children.

Keywords: family, school, relationship, participation, collaboration, change.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2013.

Introducció

En aquest article es proposa mostrar com les relacions família-escola són determinants per al bon esdevenir de l'èxit educatiu. L'infant troba, en aquests dos estaments, els pilars més importants per a la seva socialització en les primeres etapes del creixement. És prou evident que l'escola i la família necessiten relacionar-se, ara bé, són moltes les formes en què poden fer-ho. Es parteix de la sensació que una bona relació entre ambdues és necessària per aconseguir que l'infant creixi segur i que senti que escola i família li donen suport, que són al seu costat.

La família ha ocupat llocs distints en el plànol educatiu, i alhora sempre ha estat el primer agent socialitzador amb el qual l'infant estableix els primers vincles. El rendiment dels escolars, el seu creixement, tant cognitiu com social, físic i emocional, depenen del vincle que s'estableixi entre la família i l'escola, on passa moltíssimes hores de la seva vida. Per aconseguir que un infant sigui crític, democràtic i participatiu ha de tenir un model saludable; i una participació de les famílies a l'escola, més una escola oberta al món, faran que senti que aquest és el camí del seu èxit personal i social. No es pot pretendre una escola que camina cap a uns objectius i una família que fa passes en sentit contrari; això només produirà infants contrariats, sense criteri, apocats, rebels i, fins i tot, cruels amb ells mateixos i amb la societat que els envolta. Els referents han de ser clars i estables, els objectius han d'estar definits i alhora ser flexibles. La societat canvia a un ritme devastador, i ens queda poc temps per adaptar-nos-hi; l'eterna lluita entre *καρπός* i *Κρόνος*, entre la mesura i la tirania, ens imposa un model de vida excessivament líquid i que se'n escapa de les mans. Fluïdesa, lentitud, pausa, qualitat, són trets que permetran optimitzar les relacions entre família i escola, fet que repercutirà de manera positiva en el creixement de l'infant i, ben segur, seran una bona part de la clau per aconseguir l'èxit escolar en etapes superiors.

La necessitat d'establir vincles forts i de qualitat passa, inevitablement, per una confiança mútua. Els pares han de formar part de l'estructura del centre, i l'escola, per la seva part, ha d'estar oberta a l'entrada dels progenitors. Els centres escolars han anat canviant les estructures (temps, espais, organització, plans d'acollida, canals de comunicació...) per tal de permetre una escola transparent, flexible, i compromesa amb la vertadera educació, amb l'educació integral de l'infant, en totes les seves dimensions.

Conceptualització de família i escola

La família d'avui en dia és producte de nombrosos canvis, de metamorfosis en la seva estructura i en el conjunt de la societat que l'han feta arribar al present. Així i tot, malgrat la gran varietat de transformacions, es pot afirmar que l'estabilitat és la característica que millor l'ha definida al llarg del temps, ja que, sigui d'una forma o una altra, es manté aquí i ara.

Els infants formen part de la família, i és en el si d'aquesta on es poden fomentar les habilitats prosocials, afavorint la seva integració en altres sistemes, com l'escola. I aquí rau la importància i la necessitat d'establir una relació de qualitat entre ambdós espais que donaran marc al microsistema de l'infant. Més tard apareixeran els iguals, i la família seguirà sent una de les claus, fins i tot la peça imprescindible per evitar el temut fracàs escolar.

Al llarg dels anys s'han donat moltes definicions del concepte família, i serien moltes

les que es podrien citar aquí. Sánchez i Villaroel exposen una definició molt interessant que abraça molts dels aspectes que aquí interessin: «institución básica y fundamental de la sociedad, orientada y organizada para responder y satisfacer los requerimientos de sus miembros, vinculándolos con el mundo social, posibilitando así la internalización, recreación y perpetuación de la cultura por medio del proceso de socialización» (Sánchez i Villaroel, 2002, p. 124)).

De l'escola es poden trobar, també, diverses definicions que posen lletra al dibuix que hom es pugui fer de l'antiga σχολή grega, on es gaudia de temps lliure o es respirava la flaire de la tranquil·litat. Ferrández i Sarramona parlen de l'escola com a marc: «L'escola és la institució considerada com especialment educativa, el marc on es materialitzen les teories de l'educació» (Ferrández i Sarramona, 1985, p. 186). Mentre que Antoine de La Garanderie en dóna una definició que permet obrir la ment i imaginar: «El taller d'aprenentatge dels gestos mentals» (De la Garanderie, 1990). El futur apareix com a espai educatiu i de transmissió de coneixements que prepara uns infants que són la propera passa: «L'escola és una institució amb una estructura, uns horaris, uns agrupaments, espais i categories que preparen els alumnes, futurs ciutadans, per a l'estructura organitzativa de la societat» (Mulet, 1990).

Conceptes com *educació*, *vincle*, *ensenyament*, *estructura* i *organització*, entre d'altres, permeten arribar a la conclusió que en ambdues organitzacions, tant família com escola, es permet i s'afavoreix la socialització dels infants, i obren camí per analitzar la relació d'ambdues entenent-la com a aspecte imprescindible per a l'educació integral de la qual es parlava al principi d'aquest article.

Tot això en referència a la família i a l'escola com a espais independents, però el més important és la comunicació que s'estableix entre ambdues organitzacions. Es torna, així, a plantejar l'objectiu comú: els infants i el seu desenvolupament integral. Tomás parla d'objectiu comú i de socialització, a més de fer esment a la comunicació entre família i escola: «(...) Para que la labor educativa que comparten familia y escuela se realice correctamente, la comunicación y coordinación entre padres y maestros es de la mayor importancia» (Tomás, 2010, p. 28). No només es tracta de la coordinació entre mestres i infants, sinó amb el que senten les seves famílies: «La connexió de la persona educadora amb el que senten els infants i també el que senten les mares i els pares afavorirà que es puguin oferir models educatius facilitadors de la interacció entre els pares i els fills» (Dalmau; Margenat i Vendrell, 2012, p. 31).

Gil, Guzmán i Moreno parlen de deixar que les famílies entrin a l'escola, s'apropin als espais on els fills passen moltes hores de les seves vides: «Deixar que les famílies s'apropin als llocs i espais on les criatures passen el seu temps d'escola pot facilitar que es creïn xarxes de relacions entre ells per tal de poder intercanviar idees sobre la criança de les seves criatures» (Gil; Guzmán i Moreno, 2012, p. 117). Aquí és on l'escola ha de fer l'esforç d'obrir-se, ser permeable i transparent, per tal de mostrar com es treballa, es creix i es viu a l'espai escolar. L'opacitat provoca incertesa, i genera desconfiança més enllà dels murs del centre escolar. És necessari mostrar el treball que es fa a l'escola, fer-lo palpable i visible per poder conjugar uns objectius comuns. Només saltant els marges i convidant tota la comunitat a entrar s'aconseguirà rompre barreres en benefici dels principals protagonistes: els infants.

Relacions família-escola avui: un context de canvi constant. Tipus de famílies i realitat multicultural

La realitat familiar avui és molt diferent de la d'antany, i és obvi el canvi en la tipologia de les famílies, sobretot en les darreres dècades. Aquella família extensa concentrada en la figura patriarcal com a cap de família, la responsabilitat en l'educació dels fills en què els pares marcaven el model a seguir, s'ha vist desplaçada per la família nuclear en què els rols de cada un dels membres presenten, si més no, un esbós de les figures que la conformen, i l'educació es veu ressentida per totes aquestes qüestions. El pas de la modernitat a la postmodernitat s'ha vist marcat, a més, pels canvis a tots els nivells: tecnologies que sobrepassen la rapidesa de les mateixes ments que les creen, la incorporació massiva de la dona al món del treball, la individualització com a eix fonamental en el creixement, tot ha fet que l'educació en el si de la família s'hagi vist modificada i així mateix la relació que els pares mantenen amb l'escola. Molts canvis s'han produït en la família actual respecte a la família tradicional, entre els quals es pot destacar el caràcter global i la realitat multicultural que dona pas a un pluralisme en la societat i, evidentment, en la mateixa escola, que no pot mantenir-se al marge d'aquest efecte.

«La escuela se ha convertido en uno de los lugares donde se encuentra reflejado el pluralismo cultural de la sociedad. Esta realidad implica hacer frente a nuevas contradicciones y conflictos, pero también a nuevas oportunidades para explorar, a nuevas formas de relación para descubrir, a nuevas interacciones entre los diferentes protagonistas inmersos en estos nuevos contextos multiculturales, donde el factor comunicación intercultural e intracultural entra en juego para todos los implicados en el hecho educativo» (Tovías, 2005, p. 4).

«Hemos pasado de una realidad familiar aparentemente inmutable, predecible y controlable, a una situación familiar que se caracteriza por ser cambiante, impredecible y desconcertante» (Hernández i López, 2006, p. 4). Perpiñán parla dels canvis en l'estructura familiar com si fossin un autèntic tomb en les estructures existents, una revolució:

«Asistimos a una auténtica revolución en cuanto a la estructura familiar, hemos pasado de una familia tradicional compuesta por una pareja heterosexual con sus hijos biológicos, a toda una amplia gama de opciones variadas: familias monoparentales, reagrupadas con hijos procedentes de parejas anteriores, padres homosexuales, hijos adoptados, etc.» (Perpiñán, 2009, p. 83).

Però no només s'ha produït un canvi en l'estructura, sinó que els models familiars s'han vist trastocats per multitud de causes.

«Els profunds canvis socials que han tingut lloc en les societats occidentals en els darrers quaranta i cinquanta anys i les transformacions que s'estan donant actualment han canviat els models de família i els rols familiars, el paper de la dona en la societat, la manera de tractar i de criar els fills, les expectatives en relació a aquests fills i allò que la societat i les famílies esperen de l'escola» (Sallarés i Vilaregut, 2009, p. 165).

Qui té la responsabilitat d'educar? L'escola o la família? Hi ha un desconcert d'uns i altres en el fet de qui és el màxim responsable de l'educació. L'escola ha de procurar la formació en continguts i la família s'ha de fer càrrec de l'educació en valors? Es té clar? Potser la clau és en la millora de les relacions entre la família i l'escola?

«En el passat, en la família existia un nucli format pels pares i parents, on tots els seus membres eren educats segons les tradicions familiars. Aquest canvi dels models de família, ha contribuït a que aquest tipus d'educació hagi variat. En èpoques anteriors la funció educativa inicial era responsabilitat de la família i dels seus membres però en l'actualitat, l'educació, i degut al canvi de model familiar, el responsable de l'educació és incert, provocant un cert desconcert en quin és l'agent responsable d'educar als més petits de la família» (Rabell, 2011, p. 2).

Diferents tipus d'intervenció familiar

Conèixer, participar, col·laborar, formes no personals que han de fer-se vives dia a dia. No estan al mateix nivell, ni totes comporten similar grau de responsabilitat de família i escola. Els pares coneixen l'escola dels seus fills? Conèixer l'escola suposa saber com és aquesta, què hi fan els infants, conèixer els professionals que hi treballen, saber com s'hi pot participar, com hi poden col·laborar, saber quina feina fan els infants, quin és el paper del mestre; en definitiva, és establir un vincle, ser el pont de comunicació entre el triangle indissociable infant-família-escola. I l'escola ha de fer el mateix: conèixer en profunditat les famílies. Qui són? A què es dediquen? Tenen relacions amb la família extensa? Els infants passen temps amb els padrins? Surten i es relacionen amb amics que tenen o no altres infants? Tenen necessitats de saber més coses de l'escola? Els agradaria participar-hi i/o col·laborar-hi més? Se senten prou informats?

La relació família-escola ha de basar-se en una comunicació de qualitat, i és necessari que perduri en el temps, independentment de l'edat de l'alumne. Però és ben cert que com més gran és l'infant menys acudeixen els pares a l'escola, i la relació va minvant fins a acabar en paper mullat. La relació més fluida, i alhora més intensa, és la que es dona en el temps d'educació infantil, i es va esgotant a mesura que van passant els anys, fins a acabar en un percentatge molt baix de pares que mantenen aquest contacte amb l'institut d'educació secundària, relació que es limita a alguna reunió a l'inici de curs, i potser una tutoria al llarg del curs. La culpa, però, no és unidireccional, no és només que els pares deixin d'acudir-hi, relacionar-se, col·laborar, sinó que els docents es mostren menys disposats a mantenir oberts uns canals de comunicació per fer possible el fet de compartir. És evident que el suport d'aquesta relació és la comunicació i, sobretot, l'escolta que tant una com altra part han de fer seva i, per damunt de tot, activa.

Actualment sembla que està molt de moda parlar d'escola inclusiva, d'una escola que sigui capaç de fixar-se en la diversitat que tenim a les aules i donar-hi resposta, diferent de la integració, que només es fixava a escolaritzar l'alumnat amb alguna discapacitat. S'ha de tenir ben clar que les aules són un món petit dins un món real i gran, i que tots són diferents i alhora necessiten les mateixes oportunitats. En aquest punt és imprescindible la col·laboració de les famílies, i es troba una necessitat d'educar-se tots: famílies, mestres i infants, per poder assolir el repte que es presenta. Ferrer i Martínez parlen de les famílies i de la participació d'aquestes en els centres per aconseguir una vertadera comunitat, el triangle necessari del qual ja s'ha comentat:

«És fonamental per a l'estratègia d'una escola que pretengui esdevenir una “comunitat d'aprenentatge” apuntar cap a la plena inclusió en els diferents espais i nivells de l'escola. Aquesta participació significativa de les famílies s'entén atenent diverses experiències educatives, com un criteri de qualitat que cal tenir present en el marc de les “escoles inclusives”. Els obstacles

que dificulten aquesta participació són diversos, però també són diverses les estratègies que la faciliten i la fomenten. Una de les estratègies per encoratjar el compromís de mares, pares i altres familiars amb el funcionament de l'escola és la creació i el desenvolupament d'espais de formació que contribueixin no només al foment de les seves aptituds i habilitats educatives, sinó també a millorar el funcionament i la qualitat educativa del context escolar comunitari» (Ferrer i Martínez, 2005, p. 71).

Riera fa esment a la diversificació dels canals de participació i col·laboració amb les famílies: «Es importante diferenciar espacios y formas de comunicación y relación para responder a las diferentes necesidades familiares que la escuela debe afrontar» (Riera, 2007, p. 70).

Les associacions de pares i mares dels centres són un pont importantíssim entre les famílies i l'escola i, molts cops, no se'n fa ús de la manera més adient. Abelló ho analitza en un estudi on es planteja una anàlisi històrica del procés de construcció del teixit associatiu de les famílies a partir de les lleis d'educació des de 1970.

«Les estructures organitzatives de les associacions de mares i pares està molt consolidada avui en dia, tant a nivell estatal com en les diferents comunitats autònomes. S'han convertit en organitzacions de prestigi dins el món educatiu i també en l'estructura actual del moviment associatiu. A nivell de centre, les AMPA gestionen molts serveis imprescindibles per a la comunitat educativa: servei de menjador, activitats extraescolars i d'altres. Per això formen part de l'estructura organitzativa dels centres públics d'educació. Malgrat la importància de la tasca organitzativa al centre, la resposta i la participació dels pares i mares no s'incrementa notablement en moments de crisi, que sembla que seria decisiva» (Abelló, 2010, p. 90).

Els darrers anys hi ha hagut un gran canvi en la conformació de l'alumnat dels centres, ja que la dinàmica poblacional ha variat molt per l'arribada d'immigrants al nostre país, i això ha provocat canvis en la participació. Els pares dels alumnes immigrants senten que és més difícil participar a l'escola, i per això als cursos on hi ha un elevat nombre d'alumnes provinents d'altres cultures es veu minvada la participació de les seves famílies, bé per barreres lingüístiques, culturals, o perquè no senten una rebuda cordial. En molts casos el que es viu és una excessiva incomoditat, fet que provoca una flaire de malestar.

D'altra banda, és necessari fer la diferència entre el que significa participar i col·laborar. La participació és una entrada de les famílies a l'escola quan són convidades a desenvolupar alguna activitat dissenyada pel centre educatiu de la qual no han format part. El centre, en aquest cas, manté el control de l'activitat i permet a les famílies conèixer com és el seu funcionament intern. La col·laboració és la participació activa dels pares i mares en el projecte educatiu, en les activitats, és un braç afegit per dur endavant la tasca educativa. És obvi i notori, després de captar el pols de les escoles i de les famílies actuals i sobre la base de la investigació sobre aquest tema, que la col·laboració no és tan intensa com hauria de ser. Poques són les escoles que obren de bat en bat les portes perquè els pares aportin les seves idees i treballin braç a braç amb els mestres i els infants.

Implicació de les famílies per evitar el fracàs escolar

El fracàs escolar amb el consegüent abandonament de l'escola és un tema recurrent en el món educatiu, sobretot en l'etapa de l'adolescència. De tots els elements que tenen a veure amb aquesta deserció del sistema escolar, és important centrar-se en la relació que tenen els infants i adolescents amb la seva família, ja que aquesta es troba estretament relacionada amb el problema en qüestió. L'actitud dels pares davant l'escola serà un model importantíssim per al bon esdevenir del futur de l'alumne. No es pot oblidar que el nivell cultural dels pares juga una importantíssima basa en el desenvolupament de l'actitud del fill davant el repte que té. Però, no es pot obviar, tampoc, que no tots els pares tenen un nivell elevat, ni tan sols mitjà, i ens trobem amb circumstàncies diferents tant pel que fa a expectatives com a implicació d'aquests en el quefer diari dels seus fills. Es pot dir, doncs, que els fills de pares amb baix o nul nivell cultural estan abocats irremeiablement al fracàs escolar? La resposta és no, de cap manera. Si no se sap què es pot fer, s'ha de voler aprendre, i és aquest el repte que s'ha d'intentar assolir. La supervisió, el control, l'atenció, el temps que dediquen els pares als fills, tot plegat, fa un paper clau. En definitiva, el saber fer dels pares, tenir les competències parentals adequades, positives, per afrontar reptes i etapes dels fills, serà peça clau per al bon esdevenir del futur educatiu d'aquests.

La criança positiva s'ha de treballar des del mateix moment de la concepció d'un fill, i és cert que els primer anys d'educació escolar sembla tasca més fàcil, ja que la relació amb els mateixos fills i amb l'escola infantil és més propera i es pot dir, d'alguna manera, més assequible per als progenitors. És en l'adolescència quan les coses fan un tomb i es poden trobar conductes problema que minven la relació pares-fills, i aboquen a situacions complicades, de les quals el fracàs escolar és una. Les característiques dels adolescents en si mateixes són un factor de risc en el camí per assolir èxit en els estudis i no caure en l'abandonament, fet que es produeix massa sovint. En aquest sentit la cooperació família-escola, l'estil parental i el treball comunitari, entre d'altres, poden ajudar a enfil·lar un camí més clar. L'etapa adolescent no és mancada de sinuositat i, per això, es troben punts d'inflexió en què la família fa un paper cabdal, i més quan es tenen les competències per fer-ho, i aquí rau el què de la qüestió: com pot fer-ho? La implicació de les famílies en el procés educatiu és tan important que potser es pot titllar com a indispensable perquè els fills no abandonin el vaixell educatiu.

«Es necesario que las familias se impliquen más en el proceso educativo de sus hijos. El tiempo que los padres pasan con ellos, en especial el que dedican a apoyarles en las tareas escolares o a seguir su evolución, es una variable que influye directamente en el rendimiento y, por tanto, debiera ser una prioridad parental» (Blanco i Ramos, 2009, p. 108).

Els canvis produïts els últims anys en el context familiar es poden situar com una causa del baix rendiment d'alguns infants. Però, entre totes les variables que poden formar part d'aquest context, la que té més pes, en relació amb el rendiment escolar, és el clima familiar.

«Es imprescindible considerar que la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje parece ser decisiva para el desarrollo afectivo, cognitivo y comportamental de los estudiantes, y por tanto, para lograr el éxito académico. Los resultados de los estudios realizados sobre el

proceso de enseñanza aprendizaje escolar han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes. Son muchos los investigadores que indican que la implicación familiar positiva influye en todos los estudiantes, independientemente del curso en que se encuentran; y disminuye la posibilidad de que el estudiante abandone la Educación Secundaria» (Núñez, 2009).

El fet que la implicació parental estigui íntimament relacionada amb el bon esdevenir de l'infant al llarg de les diferents etapes educatives inclou aspectes tan importants com la comunicació fluida, les expectatives, la valoració que fan els pares de l'educació, entre d'altres. D'altra banda, sembla que el gènere té a veure amb el comportament que tenen els pares amb els fills, i amb les expectatives que creen envers ells. Es pot observar, també, una diferència entre el pare i la mare en relació amb les activitats i actuacions conjuntes amb el fill o la filla. Bhanot i Jovanovic (2009) ens parlen que les diferències de comportament esmentades tenen a veure amb estereotips existents sobre les habilitats d'homes i dones.

I quan es parla de canvis en els models familiars que poden provocar deficiències en el rendiment escolar, i abocar l'adolescent a l'abandonament, es pot caure en un punt de no saber què es vol ni dels fills, ni de l'escola. Les famílies, el seu bon quefer, les seves competències educatives, tot plegat, és la força per saber actuar, per aconseguir les habilitats per manejar situacions difícils. Els adolescents, com s'ha esmentat abans, són un grup de risc en si mateixos per les característiques que el seu moment evolutiu comporta, i les famílies han d'aprendre a sortejar obstacles, no a evitar-los, ni tancar els ulls, sinó tenir la voluntat de treballar per poder combatre'ls. L'escola és un element bàsic i de vital importància en aquesta lluita, i començar a les primeres etapes i no rendir-se, continuar en aquest camí adaptant-se progressivament al creixement del seu fill, serà fonamental per afrontar una adolescència en positiu.

I quines són les raons per les quals els pares s'impliquen en l'educació dels fills? Segons Hoover-Dempsey i Sandler (1997), tres són les raons bàsiques d'aquesta implicació: perquè se suposa que ho han de fer i forma part del seu deure com a pares; per ajudar els seus fills a tenir èxit a l'escola i sentir que la seva implicació serà positiva per als resultats dels seus fills; i, perquè se senten convidats a fer-ho, tant per l'escola com pels seus propis fills. Però, segons aquests autors, la investigació en aquest tema suggereix que, malgrat aquesta implicació i bona rebuda, tant de l'escola com dels fills, només s'obtindrà un èxit limitat si els pares no són conscients de l'eficàcia que aquesta implicació comporta.

Per tant, no és fer per fer, sinó saber per què es fa. Es pot trobar una manca d'implicació que pot ser per causes diverses: incompetència, manca d'habilitats, situacions precàries, malalties físiques o psíquiques, inestabilitat laboral, relacional o emocional, etc. Però no sempre és «no voler», moltes vegades és «no saber».

«La gran mayoría de familias [...], por una parte, se involucran poco en la educación diaria de sus hijos pero al mismo tiempo muestran un profundo interés por que sus hijos reciban una buena formación de cara al futuro. Pero, por otra, algunos padres, aunque quieren educar, manifiestan que ni saben ni pueden. Uno de los aspectos que más inciden es la sensación de impotencia y desorientación con respecto a cómo educar a sus hijos, sobre todo, en la adolescencia» (González-Pienda, 2007).

I és en aquest sentit que els pares, atesa la desorientació de no saber com poden actuar per la manca d'interès de l'adolescent pels seus estudis i pel seu futur, han de tenir clar que

hi ha maneres per aprendre a fer. «Ciertas experiencias educativas demuestran la mejora en el rendimiento del alumnado cuando participa la comunidad» (Martínez i Niemelä, 2010, p. 71). En aquesta línia ens trobem projectes en què la família ocupa un paper fonamental en el procés participatiu, i en què s'aprenen estratègies i formes de treballar diferents de les que s'han trobat tradicionalment a les escoles del nostre país. Hi ha molts programes per desenvolupar competències parentals, i malgrat que no siguin específics per treballar l'aspecte del fracàs escolar i l'abandonament de l'adolescent dels estudis, sí que treballen habilitats per ajudar els pares a actuar en casos problemàtics o, potser millor, evitar-los.

Conclusions

L'inici de la democràcia a Espanya és el començament d'un anar i venir de lleis educatives que no fan més que desorientar pares, mestres i infants. Són molts canvis que no deixen que arribi a quallar una llei que doni estabilitat a l'educació. Es necessita un gran pacte educatiu entre els grans grups que manegen els esdeveniments del poble. L'Administració ha de fer un esforç per implicar més els professionals en la confecció de les lleis, i aquesta col·laboració que proposen sobre el paper ha de ser real, s'ha de fer efectiva. Només s'aconseguirà una vertadera implicació, un compromís i una col·laboració entre escola i família, quan els que manen es comprometin, s'impliquin i col·laborin entre ells.

És a partir de la promulgació i entrada en vigor de la LOGSE quan se sent parlar més de les relacions família-escola com a imprescindibles, quan es considera l'efectivitat del treball en comú i la necessitat que aquesta unió sigui plena de confiança i sinceritat mútues; es considera la participació activa dels pares com una garantia de l'eficàcia educativa, i fonamental per aconseguir un bon desenvolupament. En aquest sentit la LOMCE no ajuda per res en aquest enteniment entre escola i família, ja que d'alguna manera deixa els pares fora de la representació legal, els silencia i aïda a fer-los invisibles.

La darrera dècada del segle XX mostra com els pares comencen a fer intents per veure què fan els seus fills a l'escola, i entra en joc el terme col·laboració, traduïda com una participació activa. Les escoles es van convertint en espais cada vegada més transparents, defugen l'opacitat de les escoles que no volen mostrar quina és la seva tasca i com actuen amb els alumnes, i les relacions són cada vegada més horitzontals, i malgrat cada part implicada té el seu propi rol, alhora van interactuant i donant-se suport. Les escoles reclamen cada vegada més la col·laboració de les famílies per dur endavant els seus projectes educatius.

A mesura que la societat es va democratitzant, a mesura que l'Estat deixa que la gent participi en les decisions d'elecció de governants, també l'escola es va fent més democràtica, i permet als pares entrar als centres a través d'associacions de mares i pares, del consell escolar, etc. El poble va deixant enrere l'obscurantisme propi d'èpoques passades i va evolucionant, deixant que els pares participin i col·laborin en les decisions que pren l'escola, i que coneguin els projectes educatius que duen a terme els centres. Però, no obstant això, hi ha el perill de confondre rols que pot portar a malentesos. Les relacions han de ser cordials, de cooperació, de caminar de la mà en la mateixa direcció, però sense voler representar papers que no corresponen ni a uns ni als altres. Des d'aquest punt de vista, el consens és bàsic i fonamental.

Les escoles tenen un projecte educatiu que depèn, en gran mesura, de la col·laboració de les famílies. A través d'aquest projecte l'escola promou uns aprenentatges que seran més

efectius si escola i família fomenten el mateix i es promouen espais de comunicació oberts, flexibles i freqüents. La diversificació en els canals de comunicació i participació podrà fer la participació més real i efectiva.

D'altra banda, es pot veure que la família tal com es veia a mitjan segle XX, res no té a veure amb la família actual. Ara són molts els tipus de famílies, i la realitat multicultural fa que això es noti en les relacions amb l'escola. Temps enrere les famílies s'encarregaven de transmetre valors, i l'escola de transmetre coneixements; avui aquests rols s'han vist modificats. Els infants són cada vegada més prest escolaritzats i passen moltes hores als centres, fet que fa necessària, encara més, aquesta estreta relació entre pares i mestres. La socialització primària que es produïa a casa s'ha vist rellevada, en bona part, per la que es produeix a l'escola, per tant, és necessari que el microsistema de l'infant estigui perfectament coordinat per poder seguir uns objectius comuns que no entorpeixin el seu creixement sa en tots els nivells i dimensions.

Un altre handicap que és palès actualment, i que no era significatiu temps enrere, és el de la llengua. La gran quantitat de famílies nouvingudes, famílies de països com el Marroc i els països de l'Est, fa que hi hagi una relació mancada de la fluïdesa desitjable, ja que no hi ha intercomprensió lingüística i, en molts casos, són els fills més grans els que han de servir de pont entre pares i mestres, fet que converteix la comunicació presencial en una comunicació més indirecta. A part, la cultura que porten no és usada, en molts casos, per enriquir la resta d'infants, sinó que és rebutjada per sistema sense fer cap esforç. Això, tot plegat, és producte de males polítiques que permeten enfrontaments, donats per les diferències que es fan entre els uns i els altres.

En èpoques passades els infants anaven sols a l'escola i, per això, el contacte amb els pares es limitava a alguna reunió amb el mestre, que normalment es demanava per tractar algun tema puntual. Avui, la relació és de quotidianitat, i és aquesta la que ha de dominar les relacions entre família i escola, i compartir (experiències, esdeveniments...) ha de ser vist com una necessitat. Diàriament els pares acompanyen els fills a l'escola, i la relació amb els mestres és habitual, d'aquí sorgeix aquesta necessitat de compartir, de saber què fan en un o altre espai, en un o altre moment. I és, precisament, aquest contacte el que ha de servir per conjuminar esforços, per concretar línies comunes d'actuació, per deixar que les famílies participin en el que fa l'escola, per deixar-les entrar i col·laborar.

Hi ha molta feina a fer per tal que el suport mutu i la implicació de les famílies en les tasques de l'escola siguin cent per cent efectius. Hi ha molts prejudicis a rompre, i molta escola per part de tots que cal anar potenciant. L'escola, per la seva banda, ha d'obrir les portes, ha de ser flexible, transparent, inclusiva, i entendre que la diversitat, en tots els aspectes, és molt gran, i ha de servir per enriquir-se. La inclusió en tota l'extensió del concepte ha de possibilitar una vertadera comunitat d'aprenentatge, precisament perquè tots són necessaris per tirar endavant un projecte educatiu integrador i possibilitador d'oportunitats.

A tall de conclusió, es pot dir que el que s'ha intentant en aquest article és mostrar com una bona relació entre la família i l'escola, així com una bona capacitat parental i una predisposició de l'escola al treball conjunt són bàsiques per evitar que els infants abandonin l'escola de manera primerenca sense acabar tan sols els estudis secundaris. És cert que s'han passat uns anys de convulsió, primer per la bombolla immobiliària que va provocar que molts adolescents abandonessin els estudis i es llancesin a una aventura laboral sense gaire futur per la precarietat en la formació. L'escassa formació va provocar que feines com l'hoteleria i, sobretot, la construcció fossin un cau on anaven a parar aquest joves, moguts per l'afany

de guanyar doblers i aconseguir al més prest possible l'anhelada independència, que, per altra banda, ha resultat ser només fum. Els pares cada vegada estan més convençuts que una bona formació permetrà als seus fills obrir-se camí amb més facilitat, malgrat que, per les polítiques que actualment es duen a terme al nostre país, sempre serà més fàcil a l'estranger que aquí mateix. És cert que els adolescents, i és obligatori fer referència a aquesta edat, ja que és quan es comença a produir l'absentisme massiu, presenten en si mateixos factors de risc davant determinats comportaments, la seva edat així ho marca, però és en aquest punt quan els pares han de ser conscients i intentar treballar en pro d'una educació més calmada. No s'ha de començar en l'adolescència, l'ideal és començar al més aviat possible, però sí que és cert que s'ha de tenir especial esment en aquest tram de la vida. Cal ser còmplices dels fills a l'escola, però en el sentit de treballar en un triangle, família-escola-infant, lligats amb un mateix cordell i estirant en una mateixa direcció.

Bibliografia

- ABELLÓ, L. (2010). Educar famílies. Les associacions de mares i pares. Característiques. Objectius i dificultats. *Educar* (45), 90.
- BHANOT, N. T. i JOVANOVIĆ, J. (2009). The links Between Parent Behaviors and Boys' and Girls' Science Achievement Beliefs. *Applied Developmental Science*, 13 (1), 42-59.
- BLANCO, M. i RAMOS, F. J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112.
- DALMAU, M.; MARGENAT, M. i VENDRELL, R. (2012). Fem camí junts. *Guix d'Infantil* (68), 31.
- DE LA GARANDERIE, A. (1990). Pedagogia dels mitjans d'aprendre. Barcelona: Barcanova.
- FERRÁNDEZ, A. i SARRAMONA, J. (1985). La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona: Ceac.
- FERRER, G. i MARTÍNEZ, S. (2005). La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge. *Educar* (35), 71.
- GIL, L.; GUZMÁN, M. i MORENO, E. (2012). Família i escola. A: *Fent camí cap a l'escola que volem* (pàg. 117). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Col·lecció «Temes d'Infància», 67.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. A: *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*.
- HERNÁNDEZ, M. A. i LÓPEZ, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta* (87), 3-26. Oviedo. ICE Universidad de Oviedo. Pàg. 4.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. i SANDLER, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- MARTÍNEZ, B. i NIEMELÄ, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 69-77.
- MULET, B. (1999). Societat i Educació. Una interpretació sociològica. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

- NUÑEZ, J. C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. (Entrevista, 27 d'octubre de 2009.) http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540
- PERPIÑÁN, S. (2009). *Atención temprana y familia*. Madrid: Narcea.
- RABELL, G. (2011). Juguem junts per a una millor educació: Programa d'intervenció educatiu per a la millora de les relacions entre la família i l'escola. *Innovació en Educació Física (IN&EF)* (3), 2.
- RIERA, M. (2007). Establecer puentes de dialogo con las familias: los escenarios para la relación. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* (2), 70.
- SALLARÉS, R. i VILAREGUT, A. (2009). Família i escola: dos sistemes que s'han de trobar i entendre's. El paper del psicopedagog. *Aloma* (23-24), 165.
- SÁNCHEZ, X. i VILLARROEL, G. (2002). Relación familia-escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos* (28), 124.
- TOMÁS, D. M. (2010). Colaboración familia-escuela en la educación infantil: estrategias para mejorar la cooperación. *Revista Digit@l Eduinnova* (25), 28.
- TOVÍAS, S. (2005). Nuevas familias, nuevos entornos, nuevas relaciones en la escuela. Madrid: Wolters Kluwer España.

L'autora

Antònia Payeras Cladera és graduada en Educació Infantil per la Universitat de les Illes Balears (UIB) i treballa com a mestra. Ha cursat el Màster d'Intervenció Socioeducativa amb Menors i Famílies i actualment està matriculada al Doctorat d'Educació a la mateixa Universitat. Té especial interès pels estudis dels fenòmens educatius des d'una perspectiva històrica en qualsevol dels àmbits, tant formal com no formal.

Normes de publicació

1. Els autors han d'enviar l'original en format normalitzat DIN A4, juntament amb una còpia en suport informàtic, si és possible, per a ordinadors Macintosh d'Apple.

2. Tots els originals han d'anar mecanografiats per una sola cara i a doble espai.

3. El nom de l'autor (o deis autors) s'ha d'introduir entre el títol i el text. Al darrera del nom caldrà fer una cridada amb asteric (*) a peu de pàgina a on s'ha d'introduir un correu electrònic de contacte. Davall el nom de l'autor hi ha d'anar ell lloc de treball.

4. El títol de l'article ha de figurar en català o castellà i en anglès.

5. Abans d'iniciar el text de l'article se n'ha d'introduir un resum en anglès (*summary*) i en català si l'article es publica en castellà, o en castellà si l'article es publica en català. Cada un d'aquests resums no pot superar les 15 línies. A continuació i sota el nom de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave» s'han d'introduir fins a un màxim de cinc descriptors referits a l'article.

6. Les taules, els gràfics o els quadres han d'anar acompanyats del corresponent títol o llegenda numerats correlativament. S'han d'enviar fora de text, en fulls a part, si bé al text s'ha d'indicar el lloc on s'han d'inserir.

7. L'extensió dels articles no pot sobrepassar les 20 pàgines. En tot cas s'ha d'adaptar a la normativa que específicament es pot donar per a algun número en concret.

8. Les citacions textuais han d'anar entre cometes. Al final d'aquestes i entre parèntesis han de figurar el cognom de l'autor, la inicial del seu nom, l'any de la publicació i la pàgina o les pàgines a la qual o a les quals pertany el text. Per exemple: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30).

Si s'hi inclouen diversos treballs d'un mateix autor, publicats el mateix any, darrere l'any s'han d'escriure les lletres a, b, c, etc.: (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Les notes de comentaris al text o d'ampliació del mateix text han de figurar a peu de pàgina, numerades correlativament.

10. La bibliografia citada tal com ja s'ha descrit, bé al text o a les notes, ha de figurar per ordre alfabètic al final del treball tot adaptant-se als models següents:

a) Llibres: MORIN, E. (1992). *El método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistes: GATES, B. (1990). «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, núm. 3, pàg. 147-158.

c) Capítols de llibres: WHITE, J.; WHITE, P. (1987). «Teachers as political activists», a HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press. Londres, pàg. 171-182.

Aleshores els cognoms i la inicial dels autors citats al text han d'anar en minúscula i sols a la bibliografia final en majúscula.

11. Els articles de caire històric han d'anar citats de forma clàssica.

12. Cal acompanyar l'article amb un breu *curriculum vitae* de un màxim de 10 ratlles.

Normas de publicación

1. Los autores han de remitir su original en formato normalizado DIN A4 junto con una copia en soporte informático, a ser posible para ordenadores Macintosh de Apple,

2. Los originales irán mecanografiados por una sola cara y a doble espacio.

3. El nombre del autor (o de los autores) se debe introducir entre el título del artículo y el texto del resumen. Tras el nombre ha de haber una llamada con asterisco (*), que a pie de página debe indicar un correo electrónico de contacto. Además, bajo el nombre del autor irá el del lugar donde trabaja.

4. El título del artículo, además de la lengua en el que esté escrito, deberá también figurar en inglés.

5. Antes de iniciar el texto del artículo se ha de introducir un resumen en inglés (Summary) así como otro en catalán si el artículo está escrito en castellano, y en esta última lengua si el artículo está escrito en catalán. Estos resúmenes no pueden superar las 15 líneas cada uno de ellos. A continuación y bajo la denominación de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave», se introducirán hasta un máximo de cinco descriptores referidos al artículo.

6. Las tablas, gráficos o cuadros han de ir acompañados de su correspondiente título o leyenda numerados correlativamente. Se han de aportar fuera del texto, en hojas aparte, si bien en el texto del artículo se debe indicar el lugar en donde deban ser insertados.

7. La extensión de los artículos no superará las 20 páginas. En todo caso se adaptarán a la normativa específica que se pueda dar para algún número concreto de la revista.

8. Las citas textuales deben ir entrecomilladas. Al final de estas y entre paréntesis ha de figurar el apellido del autor, la inicial de su nombre, el año de publicación del texto citado y el número de la página que se cita, siguiendo para los signos de puntuación el siguiente modelo (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30). Si se incluyen diversos trabajos de un mismo autor publicados el mismo años, tras el año, se incluirán las letras a, b, c, etc. (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Las notas de comentarios al texto o de ampliación del mismo texto han de figurar a pie de página numeradas correlativamente.

10. La bibliografía citada bien en el texto o bien en las notas a pie de página, figurarán por orden alfabético al final del artículo siguiendo los modelos siguientes:

a) Libros: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistas: GATES, B. (1990): «Religión, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, pág. 147-158.

c) Capítulos de libros: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», en HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, Londres, pág. 171-182.

Por tanto los apellidos de los autores citados en el texto irán en minúscula y sólo en la bibliografía final irán en mayúscula.

11. Los artículos de carácter histórico han de ir citados de forma clásica es decir sólo con notas a pie de página.

12. Al final de artículo se incluirá un *currículum vitae* del autor de un máximo de 10 renglones.

Regulations for Publication

1. Authors will have to send their original copy in standardized A4 format along with a copy in computer software, if possible for Macintosh Apple computers.

2. The original must be typed on only one side and double-spaced.

3. The name of the author (or authors) should be placed between the title of the article and the text of the summary. After the name there should be an asterisk (*), drawing attention to an electronic mail of contact at the foot of the page. In addition, the place where the author works should go under his/her name.

4. The title of the article, besides being in the language in which the article is written, will also have to appear in English.

5. Before initiating the text of the article, a summary in English must be included, as well as another one in Catalan if the article is written in Spanish, and in the latter if the article is written in Catalan. These summaries cannot exceed 15 lines each. Next and under the heading of «Key Words», a maximum of five descriptive words referring to the article should be listed.

6. The tables, graphs or pictures will have to be accompanied by their corresponding title or legend, numbered in an orderly way. They are to be added on separate pages outside the text, although within the text of the article the place where they must be inserted should be indicated.

7. The length of the articles must not go over 20 pages. In any case they will have to adapt to the specific regulations that may be given by a specific issue of the magazine.

8. The textual citations must be put in quotation marks. At the end of these and between parentheses there must appear the surname of the author, the initial of his first name, the year of publication of the aforementioned text and the number of the page that is cited, using the following as a model for punctuation marks: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 and 30). If various works of the same author are included, and published the same year, then after the year there should be included the letters a, b, c, etc. (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. The notes with commentaries on the text or that are extensions of the text have to appear in numerical order at the bottom of the page as footnotes.

10. The bibliography mentioned either in the text or in the footnotes should appear in alphabetical order at the end of the article, using the following as models: a) Books: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid. b) Magazines: GATES, B. (1990): «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, p. 147-158. c) Chapters of books: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», in HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, London, p. 171-182.

Thus the last names of the authors mentioned in the text will be written in small letters and only in the final bibliography will they be written in capital letters.

11. The articles of historical character will have to be cited in the classical way, that is to say, only in footnotes.

12. At the end of the article the author will include a *curriculum vitae* of a maximum of 10 lines.

